

Kristin Nordstrøm

# Fordypning i teater i kulturskolen

Masteroppgave i drama og teater

Trondheim, oktober 2015



«Hvorfor smiler ikke du mot livet menneskebarn-når livets gave skulle være gleden selv?»

( fra «Et drømmespill» av August Strindberg 1902).



Illustrasjon 2: Fra forestillingen «Et drømmespill» , scene 17 (Foto: Kristian Wanvik).

**Takk til:**

Trøndelag teater ved Erik og Guro. Takk for hjelp og positiv holdning!

Rektor ved TKK som legger til rette for et fordypningstilbud som inspirerer til videre innsats.

Avdelingsleder ved TKK, Susanne Rasmussen, som har bidratt med gode råd og støtte underveis i hele prosessen.

Verkstedholdere og koreograf for mange gode innspill og samtaler.

Fordypningsgruppa som bød på seg selv og skrev logg for å hjelpe meg.

Entusiastiske kollegaer ved Vikåsen skole som har måttet tåle mye masterprat.

Kristian Wanvik for bruk av bilder fra forestillingen. (Illustrasjon 1, forside).

Mamma for motiverende samtaler og støtte.

Hans for mastergaver og «backing».

Vigdis for at du greier å gi rett «innputt» til «rett tid» til en voksen student. Du har greid å motivere meg med å «holde farta oppe». Takk for dine gode faglige innspill, rettelser i tekst og ikke minst ditt gode Aune-humør!

# Innhold

1 Innledning.....	5
1.1 Interessefelt og bakgrunn .....	5
1.2 Kulturskolen i det kultur- og utdanningspolitiske landskapet.....	5
1.3 Fordypning i teater: «Kupp en klassiker» .....	6
1.4 Modellen, presentasjon av kunstnere.....	8
1.5 Adaptasjonen av «Et drømmspill»; funn og analyse fokus .....	9
1.6 Praktisk del: «Et drømmspill» modell og sentrale funn, adaptasjon og problemstilling for DRA 3192.....	9
1.7 Oppgavens struktur .....	9
2. Teori.....	11
2.1 Teaterpedagogikk som danning .....	11
2.2 Performativitet og danning .....	14
2.3 Teaterfaget som arena for ungdomsteater.....	16
2.4 Teaterpedagogen i kulturskolen.....	18
2.5 Kulturskolen og fordypning .....	23
3. Metode .....	24
3.1 Praksisbasert forskning i et performativt paradigme .....	24
3.2 Know how .....	25
3.3 Know what.....	27
3.4 Know that .....	28
3.5 Arts praxis .....	29
3.6 Dokumentasjon .....	30
3.7 Intervju med verkstedholdere og koreograf .....	31
4. Analyse .....	32
4.1 Kunstneriske workshops.....	32
4.1.1 Kunstnerisk undersøkelse av tema og tekst.....	32
4.1.2 Kunstnerisk undersøkelse av en fysisk inngang til aktørens arbeid.....	35
4.1.3 Verdien av kunstneriske tiltak i prosjektet.....	38
4.2 Kunstpedagogiske tiltak.....	40
4.2.1 Valg av manus og ide til konsept.....	41
4.2.2. Adaptasjonstiltak.....	44
4.2.3 Teaterpedagogen som ensembleleder.....	49
4.2.4 Teaterpedagogen som kunstnerisk leder .....	51

4.3.1 Samarbeid videre? .....	60
5.0 Avslutning .....	62
5.1 Hovedfunn .....	62
5.2 Ny kunnskap .....	64

# **1 Innledning**

I dette kunstpedagogiske forskningsprosjektet undersøker jeg en modell innenfor et fordypningstilbud i teater i kulturskolen. Modellen er utviklet og prøves ut ved Trondheim kommunale kulturskole (TKK). Forskningen blir formidlet i to former: forestillingen «Et drømspill» som ble spilt under vignetten «Kupp en klassiker» på Trøndelag teater i april 2015. I denne skriftlige refleksjonen analyserer jeg sentrale funn i lys av teorier om danning og kunstpedagogisk praksis og det pågående arbeidet med utvikling av kulturskolens generelle del og fagplan for teater. I analysen har jeg særlig fokus på kunstneriske, kunstpedagogiske og organisatoriske tiltak i modellen.

## **1.1 Interessefelt og bakgrunn**

Kulturskolen er min arbeidsplass, og jeg har jobbet som teaterpedagog i 15 år. Jeg har elever i alle aldersgrupper, men jeg synes det er spesielt interessant å jobbe med ungdom. Dette er en gruppe som er søkende i livet, og som ikke automatisk finner mening i å se på eller utøve teater som uttrykksform. Det er viktig for meg å forske på hvilke faktorer det er i denne modellen som hever den faglige utviklingen av teaterfaget. På hvilken måte blir elevene presentert for kunnskap, ferdighet og holdning til teaterfaget i dette forestillingsarbeidet? Jeg ønsker altså å synliggjøre modellen fordi den med stor sannsynlighet øker kvaliteten på det teaterfaglige arbeidet. Dette er også svært aktuelt tema i disse dager, da Norsk kulturskoleråd er godt i gang med å utvikle nye og bedre rammeplaner for teaterundervisningen i kulturskolen ([www.kulturskoleradet.no/nyheter/fagplanskaperne-er-i-gang/](http://www.kulturskoleradet.no/nyheter/fagplanskaperne-er-i-gang/)). Jeg er med i denne faggruppen som består av fagpersoner med lang erfaring innen teoretisk og praktisk teaterarbeid. I dette forskningsprosjektet har det vært interessant å rette et kritisk søkelys på egen praksis. Å reflektere for å finne ny kunnskap ved å ha gjort en systematisert og dokumentert undersøkelse har vært utviklende. Jeg har også sett på hvilken verdi det har å adaptere et klassisk verk i arbeid med ungdom.

## **1.2 Kulturskolen i det kultur- og utdanningspolitiske landskapet**

Kulturutredningen 2014 (Kulturløftet 3) legger stor vekt på verdiene som er nedfelt i den norske grunnloven. Verdier som; - demokrati, rettsstat og menneskerettigheter. Kulturpolitikken skal ivareta og bidra til å videreutvikle disse verdiene i fremtiden.

Utvalget poengterer at kulturlivet skal ha rom for et mangfold av stemmer, og man skal ha rom for uenigheter. Dette er sentralt i byggingen av et demokrati. Dette har blitt særlig aktuelt etter terroren som rammet Norge 22. juli 2011. Kulturlivet skal fremelske verdier som dannelse, nyskaping, kvalitet og mangfold.

Utvalget skriver om den kulturelle grunnmuren- og sikter til den kulturelle infrastrukturen som gir hele befolkningen tilgang til kunst- og kulturfaglig kompetanse, deltakelse og opplevelse. Utvalget anser kunst- og kulturfag i opplæringen, kommunalt og frivillig fritidstilbud og lokalsamfunnets kulturelle arenaer som hjørnesteiner i den kulturelle grunnmuren.

Kulturskolen er en arena for dette arbeidet og blir ansett som et viktig satsningsområde. Kulturskolen driver et rekrutteringsarbeid både av utøvere og publikummere til kunst og kulturfagene og er en viktig arbeidsplass for profesjonelle kunstnere.

Trondheim kommunale kulturskole (TKK) er en av landets største og eldste kulturskoler. I 1973 ble skolen opprettet som et kommunalt opplæringstilbud. Skolen har sine røtter helt tilbake i 1911, da private musikkelever i Trondheim tok timer ved Trondhjems Musikkskole. Da pålegget om at musikkskolen skulle bli en Kulturskole som favnet flere uttrykk kom i 1997, ble kulturskolen i Trondheim førende i dette pedagogiske arbeidet. Trondheim ble kåret til årets kulturkommune i år 2000 (Waagen et al 2012). Skolen ble videre i 2006 oppnevnt til landets første demonstrasjonsskole. Her het det i fra Kunnskapsdepartementets begrunnelse at kulturskolen i Trondheim har vært en foregangskulturskole i mange år. Både i form av ideologi, kvalitet og bredde i kulturfagene. I 2009 skiftet i Trondheim navn fra musikkskole til kulturskole.

Innenfor musikk har kulturskolen hatt et utdanningsløp fra minioplæring til talentutvikling i mange år. «Lørdagsskolen» er et fordypningsprogram for viderekomne elever som viser spesiell interesse og har særlige forutsetninger for musikk.

### **1.3 Fordypning i teater: «Kupp en klassiker»**

Kunnskapsmålene for fordypningstilbudet i teater er: å fremme kreative evner, håndverksmessig og kunstnerisk kompetanse, selvstendighet og samarbeid. (Rammeplanen 2015). Både ved å delta aktivt i workshoper og ukentlig undervisning er fordypningselevne med og bidrar til forestillingens innhold. Dette øver deres performative og dramatiske kompetanse. Å erfare og forstå aktørens oppgaver i ulike faser i en teaterproduksjon samt å reflektere over eget arbeid er sentralt. Dette utvikler deres reflekterende kompetanse.

Elever som kan søke et fordypningsprogram er, i følge Rammeplanen, de elevene som er ekstra dedikerte og som viser ekstra gode evner i teaterarbeidet. Disse elevene må bestå en opptaksprøve.

TKK har lenge brukt begrepet talent-program. Jeg mener at talentbegrepet er vanskelig. Representerer ikke talent-ordet det gammeldagse, romantiske synet på at det er denne ene - solisten, som er ekstra begavet?

På wikipedia fant jeg følgende definisjon:

*-Uttrykket er i dag brukt med beslektet betydning, nemlig om spesielle personlige, medfødte begavelser, enten de er kunstneriske, intellektuelle eller sportslige. Det kan være talent for å spille fiolin, forstå matematikk eller spille fotball, men brukes oftest om kunstneriske ferdigheter der det kanskje henger igjen noe om å ta vare på en gudegitt gave (www.wikipedia.no).*

De innleide kunstnerne i vår modell sa dette om hva talent i teater kan være:

*-Sentrale ferdigheter er lekkompetanse, det å være en god leker. I tillegg er det å være empatisk, å være samarbeidende, samt å være selvstendig og selvhevdende. «It»- faktoren, det at noen skiller seg ut, er noe man merker med en gang. Hva det er, er vanskelig å beskrive, men det kan ha med energi og karisma å gjøre (Verkstedholder 1, intervju 22.06.15).*

*-I forhold til mitt fag må det være en fysikalitet til stede. En følelse av hvordan man kan begynne å lytte innover i kroppen og ha en bevissthet om hvordan kroppen er i rommet....(...) eleven må også la seg nære av hvordan man uttrykker følelser på forskjellige måter (Verkstedholder 2, intervju 15.04.15).*

Koreografen som i hovedsak jobber med dans sa dette:

*-Man må ha et fysisk talent for dans, man må være musikalsk...hvis man skulle gå videre på høyskole er ikke engasjement nok. Man må bruke seg selv som instrument. Sjel og psyke. Vet ikke hva som definerer et talent, men ser det når det er der (Koreograf, intervju 8.06.15).*

Kulturskolerådet insisterer på å bruke fordypningsbegrepet i den nye Rammeplanen. Dette begrepet rommer det at du kan lære mere om et fag, og at alle kan lære mere. Jeg velger derfor å bruke fordypningsbegrepet i denne oppgaven.



#### **1.4 Modellen, presentasjon av kunstnere**

I 2011/2012 bevilget TKK midler til et forprosjekt for å utvikle et eventuelt lørdagsskoletilbud for teater. De eldste elevene fikk arbeide med regissør Nora Evensen og skuespiller/ klovner Katja Brita Lindeberg. Året etter fortsatte utprøving av modellen og elevene arbeidet med fritateatergruppen Cirka Teater.

I 2013/ 2014 inngikk TKK et samarbeid med Trøndelag Teater (TT) for å videreutvikle fordypningstilbudet i teater i kulturskolen.

Samarbeidet med TT har bestått i at TKKs ungdomsgrupper har vist frem sin årlige produksjon i Kjellerscenen. I 2013 ønsket TT at tilbudet skulle «spisses», de ønsket å vise en produksjon der kvaliteten på den utvalgte forestillingen var bedre. TKK opprettet vignetten «Kupp en klassiker» til dette formålet. Med å kuppe et klassisk verk mener vi å gi det en nytolkning. Det klassiske teatermanuset blir adaptert slik at det skal passe for et ungt ensemble og et ungdomspublikum. I 2013/2014 var det «Peer Gynt» av Henrik Ibsen som ble nytolket. I 2014/2015 «kuppet» fordypningstilbudet «Et drømspill» av August Strindberg.

TKK utviklet en modell som har som mål å styrke elevenes teaterkompetanse og samtidig øke kvaliteten på den utvalgte forestillingen (Vedlegg 1). Modellen består av fire ekstra workshop-helger (à 14 timer), der to av helgene holdes av to etablerte teaterkunstnere. De to andre workshophelgene holdes av TKKs faste teaterlærer og koreograf. Dette kommer i tillegg til elevenes ukentlige øvinger (1,5 time pr. uke). Modellen har også ekstra dansetrening (2 timer) en gang i måneden. Foreldrene betaler mer for dette tilbudet enn en vanlig elevplass ved TKK.

Verkstedholder 1 har særlig kompetanse innen et fysisk-romlig sceneuttrykk. Hun har ett årig drama og teaterutdanning fra NTNU og 4 år på regilinja ved KhiO. Hennes metoder i dette arbeidet er bl.a. hentet fra Viewpoint utviklet av Ann Bogart og Jaques Le Coqs fysiske skuespillermetodeunivers.

Verkstedholder 2 har sin kompetanse på fysisk teater med mime og føringer av objekter som spesialitet. Hun har 4-årig høyskoleutdanning innen fysisk teater i Frankrike. Hun har drevet sin egen teatergruppe i 30 år. Hun har bred erfaring innen barneteater og workshoparbeid med barn og unge.

### **1.5 Adaptasjonen av «Et drømmespill»; funn og analyse fokus**

Etter innledningen skriver jeg om de teoretiske perspektivene i dette prosjektet. Jeg skriver om teaterpedagogikk og performativitet som danning. Videre ser jeg på teater som arena for ungdommers selvframstilling samt teaterpedagogen i kulturskolen. Analysens fokus er på de kunstneriske, kunstpedagogiske og organisatoriske tiltakene i denne modellen. Funnene i min analyse viser at TKKs fordypningstilbud i varetar kompetansemålene i Rammeplanen 2015. De innleide kunstnerne sørger for at elevene får en håndverksmessig og kunstnerisk fordypning. Teaterpedagogen utvikler sin kompetanse ved å inneha mange roller, både som regissør, prosjektleder og pedagog. Elevene er gitt en demokratisk arena der de kan medvirke i skapningen av selve forestillingen. Organisatoriske funn viser at det ikke er nødvendig at forestillingen må spilles på et institusjonsteater.

### **1.6 Praktisk del: «Et drømmespill» modell og sentrale funn, adaptasjon og problemstilling for DRA 3192**

I april 2015 gjennomførte jeg DRA 3191 med forestillingen og en muntlig eksamen i etterkant. Denne muntlige eksamenen gjorde meg mer bevisst på å hente frem og artikulere egen kunnskap. Dette var utviklende for meg. I arbeidet med DRA 3192 har jeg med den kritiske refleksjonen blitt enda mer bevisst på min egen rolle, de innleide verkstedholdernes kunnskap samt resten av produksjonsapparatet. De teoretiske perspektivene har gitt meg kunnskap om danning av unge mennesker og hvordan teaterfaget gir elevene mulighet til å utøve, fremstille og skape seg selv innenfor fagets rammer. Funnene viser at verkstedholderne går dypere i arbeidet med elevenes kreative, håndverksmessige og kunstneriske evner. Min rolle var å drive ukentlig undervisning, være ansvarlig for forestillingens innhold, dramaturgi, regissør samt være prosjektleder. Her fant jeg store utfordringer i pedagogrollen i forhold til i hvilken grad elevene skulle være medbestemmende. Videre funn var at med mentor og kunstnerisk team oppstod mange utviklende samtaler om teateruttrykk og form.

### **1.7 Oppgavens struktur**

I teorikapittelet ser jeg altså nærmere på teaterpedagogikk som danning og begrepet performativitet. Videre skriver jeg om teater som selvframstilling for ungdom og om teorier om teaterpedagogen. I kapittel 3 ser jeg på metoden i dette forskerprosjektet. Robin Nelsons modell fanger opp flere kunnskaper i dette praksisledete forskningsprosjektet. Tilslutt kommer analysen av kunstneriske, kunstpedagogiske og organisatoriske tiltak. Oppgaven

avsluttes med en oppsummering av hovedfunnene og ny kunnskap jeg har funnet i dette prosjektet.

## 2. Teori

Kulturskolen står i et praksisfelt der faglig, sosial og pedagogisk kompetanse er sidestilt. Hva slags læringssyn er rådende i dette arbeidet? I den teoretiske delen vil jeg redegjøre for viktige begreper innen dette feltet. Teorier om danning, performativitet og teaterfaglige begreper er det jeg har behandlet i den teoretiske delen.

### 2.1 Teaterpedagogikk som danning

Hvordan forstår man begrepet danning innenfor teaterfag i kulturskolen? Rammeplanen for kulturskolen 2015 ([www.norskkulturskoleraad.no](http://www.norskkulturskoleraad.no)) påpeker at kulturskolens hovedanliggende er å utvikle og ivareta kunstnerisk og kulturell kompetanse. «- Opplæringen skal bidra til barn og unges danning, fremme respekt for andres kulturelle tilhørighet, bevisstgjøre egen identitet, bli kritisk reflekterende og utvikle egen livskompetanse» (s 7).

Dannelsesbegrepet har blitt diskutert mye innenfor universitetsmiljøene<sup>1</sup>. Hva legges i dannelsesbegrepet? Innstillingen fra «Dannelsesutvalget» (Bostad og Hagtvedt 2009)<sup>2</sup> kritiserer en sviktende behandling av dannelsenaspektet i utdanningssektoren. Innstillingen tar til orde for et dannelsesbegrep som viser til en bred kunnskapsrikdom, tradisjonsforståelse, med rammer og helheter for å gi en forutsetning for «å se seg selv utenfra». Dette er for å utvikle en tenkning for å kunne både perspektivere, problematisere og utvikle evne til kritisk tenkning. Dette gir en selvstendig og reflektert danningsprosess som er ment å skulle befrukte alle fagstudier. Et slikt dannelsesbegrep er et opprør mot en instrumentell utdanningspolitikk, der man legger ensidig vekt på kunnskapsmål og ferdighetsmål.

I rapporten «Dannelsesaspekter i utdanning» (UHR 2011) blir en mengde type dannelser løftet frem, mens estetisk danning blir redusert til en underkategori av «kulturell danning». Og da forstår man estetisk danning gjennom resepsjonen av «kulturelle verker». Estetisk danning forstått gjennom arbeid med varierte symbolske medier og kunstfaglige praksiser er ikke nevnt.

Den amerikanske reformpedagogen John Deweys teorier om den estetiske erfaring (Dewey 1934/1980) er viktig å hente frem i diskusjonene om hva dannelsesbegrepet bør romme. Bjørn Rasmussen har i sin nytolkning av Deweys bok «Art of Experience» hentet frem det kunstfilosofiske perspektivet i Deweys siste bok. Den peker på at den estetiske erfaring henger nøye sammen med vekst og utvikling. Dette er et viktig perspektiv. Dewey plasserer

---

<sup>1</sup> NTNU har stått i spissen for å utgi flere fagbøker om dette emnet

<sup>2</sup> Dannelsesutvalget ved Inga Bolstad og Bernt Hagtvedt

altså kunstneriske utforskningsprosesser midt i en sosial læringspraksis som skaper sammenheng mellom selvet og omgivelsene, og som forener fortid og fremtid i nåtid. Symbolsk interaksjonisme som Dewey utviklet sammen med George Mead er en teori som forstår meningsskapning, personlig, sosial og demokratisk utvikling gjennom kommunikativ språklig meddeltakelse. Det er i narrative, dramatiske og ekspressive kommunikasjonsmåter Dewey søker modeller for meningsskapning.

Roten til all pedagogisk aktivitet ligger i barnet og dets impulsive og instiktive holdninger og handlinger, og ikke i den måten utenforliggende stoff blir lagt opp og presentert på, uansett om dette skjer gjennom sansene eller gjennom andres ideer. Følgelig kan utallige spontane aktiviteter hos barn, lek, spill, mime (mimic efforts) (...) ikke bare brukes med pedagogiske hensikter, men danne den faktiske hjørnestein i pedagogikkens metoder ( Dewey 1954 : 32 ).

Målet for danning og utdanning fra dette ståstedet er et individ og et fellesskap som stadig utvikler seg eller vokser gjennom et konstruktivt samspill med omgivelsene. Slik blir Deweys erfaringsbegrep satt i sammenheng med danning, forstått som en livslang lærings-, eller utviklingsprosess for et individ i en kontekst. I dette perspektivet blir kunst som erfaringspraksis en del av et generelt demokratisk dannelsingsprosjekt. Den estetiske erfaringen er både sanselig og transformerende på den måten at hverdagslivets opplevelser rammes inn og blir erfart gjennom den kunstneriske medieringen. Medieringsprosessen flytter deltagelseserfarings- og meningshorisonten, og blir til intersubjektive møter mellom involverte parter. Mellom disse oppstår møter mellom ideer og materiale. Disse ideene blir så nedfelt i en konstruert form.

I teater er «partene» i dette arbeidet; samarbeidende mennesker med deres meningshorisont og kroppslige uttrykk, egne og andres forestillinger og ideer. Samt deres kunnskaper og erfaringer, og også deres kunnskap om symbolmediet, som er spill og agering i roller og situasjon. Material, tekst og formtradisjon og formelementer er også elementer som bidrar til å kvalifisere medieringen. Deweys viktige arbeid med begrepet danning poengterer at nettopp den estetiske erfaringen i kunstpraksis er viktigere enn resepsjonen av kunstverkene. Derfor er Deweys estetikk så relevant i den pågående dannelsingsdiskursen. Dette er en pragmatisk estetikk som løfter frem prosess, kontinuitet og transformasjon.

Dette kunnskapssynet har ifølge Rasmussen røtter fra kunstmodernismen og taler for et mer helhetlig syn på kunnskap. (Rasmussen 2012). Dynamikken mellom refleksjon og aksjon, erfaring og kunnskap om, og «praxis» taler for et mer helhetlig kunnskapssyn. Dewey understreker at handlinger må stå i kontinuerlig relasjon til refleksjon. Hans erfaringsbegrep har da også et refleksivt element. Slik blir tanke og handling to sider av samme sak: Handling skal alltid ha en bevisst og refleksiv side.

Teaterarbeid tilbyr en demokratisk arena der involverte og intensjonelle parter møtes med likeverdighet. Det er i samspillet og brudderfaringen mellom intensjoner at nye former og meninger skapes. Her gis ulike intensjonelle subjekter muligheter til å sette sine spor i en ny, formet erfaring- fysisk, materielt og mentalt. Mediet «tilbyr» en ramme- med klang, fiksjon, bevegelse, bilde- og tar kontroll over de subjektive og objektive bidrag som legges inn i interaksjonen. Her blir det en utprøving på hvilke ideer som vinner frem. Deweys hovedbudskap er den interaktive erfaringen som integrerer subjekt og objekt i en felles erfaring. Teaterarbeid er en mediespesifikk kunnskapsprosess som går ut over innlæring av eksternt gitte læringsmål. Det skapes også i denne sammenhengen en viktig metakunnskap; en lærer noe om hvordan en lærer. En lærer også om hvordan mening og kunnskap konstrueres, og hvordan man kritisk reflekterer, fortolker og dekonstruerer den gitte kunnskap.

Deweys danningsbegrep er dekkende for mitt prosjekt. Fordypningstilbudet legger til rette for elevenes muligheter til å utøve, skape og reflektere sammen. Kunnskapsmålene i Rammeplanen (2015) er å jobbe med kreative evner, håndverksmessig og kunstnerisk kompetanse samt selvstendighet og samarbeid. I elevenes arbeid med å iscenesette et klassisk verk tilbyr mediet, teaterøvelsene og forestillingsarbeidet, rammen for at subjektene kan interagere og prøve ut tolkninger.

I analysen vil jeg gi praktiske eksempler på hvordan vi har jobbet med teaterpedagogikk som danning. Teatermediet er rammen som åpner for demokratiske handlinger, og i dette prosjektet måtte jeg stille meg spørsmål om hvor mye elevbestemmelse jeg skulle åpne opp for. I hvor stor grad skulle jeg lytte til deres ideer og tanker? Dette er spørsmål jeg tar med videre til analysen.

## 2.2 Performativitet og danning

Innenfor medievitenskap og kulturstudier har begrepet performativitet vært sentralt i mange år. Performance-studier hadde en oppblomstring på 1970- og 1980- tallet særlig innenfor nordamerikansk akademia (Bial 2007, Schechner 2002). Her blir performance-begrepet forstått som et nytt og utvidet begrep innenfor scenisk kunst og teater. Begrepet performativitet peker på mange slags typer menneskelig atferd og det kan vise til både menneskelige handlinger og skuespillerens arbeid på scenen. Antropologer og sosiologer har også tatt i bruk begrepet for å kunne analysere kommunikasjons og interaksjonsformer ved hjelp av sceniske og teatre (performative) metaforer. Den performative vendingen utviklet et vitenskapsteoretisk fokusskifte. Det performative åpnet for å se på hvordan kontekstuelle og relasjonelle handlinger gir mening. Dette fokusskiftet har drevet frem nye og bedre egnede forskningsparadigmer. Det performative paradigme (Brad Haseman 2009) har banet vei for større aksept for kunstpraksiser innenfor akademia. Her forstås kunnskap og viten som noe som hele tiden oppstår og transformeres/transformerer i et fellesskap. Dewey påpekte at meningsskapingen skjer i narrative, dramatiske og ekspressive kommunikasjonsmåter. Den estetiske danningen henger derfor nøye sammen med performativitet. Selvfremstilling vil si at eleven spiller og blir spilt for. I teaterfaget er spill og agering i roller og situasjoner med vekt på det sosiale og det symbolske sentrale handlinger.

I et dannelsesperspektiv er det tre aspekter ved performativitetsbegrepet som er sentrale. For det første åpner det performative opp for et utvidet språkbegrep. Det peker på en estetisk praksis som ikke bare fremstår som en språklig refleksjon i etterkant av møtet med kunst, men også som en språklig og dannende erfaring i seg selv i. Satt i sammenheng med refleksjonen over handlingene. Det vil si å leke med, prøve ut og trene prosessuelt på språk og språklige handlinger. Det andre aspektet peker på kollektive prosesser innenfor performativitetsbegrepet. Med det løfter man frem det sosiale aspektet ved den estetiske danningen. I kollektive kunstarter som drama og teater blir disse prosessene svært tydelige. Dannelsesprosessen foregår i et sosialt rom mellom en rekke aktører, som hele tiden i fellesskap påvirker hverandre og gjennom det tar del den kollektive dannelsesprosessen. Det tredje aspektet ved performativitetsbegrepet handler om dets transformative kvaliteter. Begrepet transformasjon utgjør et synonym til om-danning eller danning. Dette er viktig og avgjørende begrep innen nyere dramapedagogisk forskning. Opprinnelsen til transformasjonsbegrepet finner vi innen performance- studier. Ritualer markerer overganger i menneskenes liv, altså transformasjoner. Transformasjoner foregår i en liminal,

overskridende, fase for så å komme inn i en ny og annerledes fase (Turner 1987). Slike overgangsritualer har et viktig dannelsesperspektiv. De har også tydelige dramaturgiske og teatrele trekk med ytre effekter. Samt refleksjon og danning som foregår på et indre plan. Dette viser til kunstens endringspotensiale som man kjenner igjen i dramapedagogiske, performative og performance-inspirerte praksiser. Performativitetsteorier hjelper oss med å forklare teaterpedagogiske prosesser. Teoriene løfter også frem at i teaterets virke kan man anvende prosessene til å oppnå danning, som en slags metakommunikasjon, man skjønner spillets fiksjon samtidig som man stiller seg spørsmål og undrer seg over fiksjonen og ved verden utenfor. Vigdis Aune har forsket på ungdom som deltar i et tradisjonelt «spel». Hva er det de lærer av å jobbe med teater og performative praksiser? Aune tar utgangspunkt i forskningstradisjonen «cultural studies» og begrepet kulturestetisk praksis. I sin doktoravhandling peker hun på at det å være i rolle og spillets hendelse gjør at de erfarer en annen kulturell situasjon. Aune skriver videre at forskjellserfaringen mellom å være ikke-meg og meg produserer en sterk spenning mellom intensitet og lettelse. Det utgjør en vesentlig forskjell fra å være i hverdagslivet. Å være i en teaterproduksjon krever disiplin og alle er avhengige av hverandre. Det kreves at de er selvbevisste når det gjelder væremåte, konsentrasjon og «kunstnerisk» betydning. Det er en interaksjon mellom «-en ambivalent kropp i liminaliteten mellom den sosiale og den estetiske konteksten» (Aune 2010: 252). De unge amatørernes rollearbeid er en spennende, selvutfordrende og underholdende lek med selvframstilling. De unge amatørskuespillerne erfarer en «her og nå»-opplevelse: en offentlig framvisning av en rekke sosiale, fysiske og estetiske ferdigheter. Aune konkluderer med; «Spillet har et stort potensiale for gledesfylt lek, læring og kulturell orientering for unge mennesker ».

Performative hendelser er en form for selvframstilling. I kulturskolen har elevene mulighet til å utvikle en interesse og å få ferdigheter i å fremstille seg selv i spill. De øver spontanitet, tilstedeværelse og konsentrasjon. Å utvikle stemme og kropp i agering og spill er sentrale fokusområder. I dramalek og improvisasjon trener elevene ferdigheter i en kontekst som både er sosial og symbolsk. Dette er viktige øvelser i skuespillerfaget.

Hvilke utfordringer møtte jeg i mitt prosjekt i forhold til at ungdommene skulle fremstille seg? Forestillingens formspråk var i stor grad bygd på det å fremstille seg ; både i forhold til innhold og form. Finnes det et dilemma her? Hvilke referanser har elever i 13-19 års alderen på hva teater for ungdom er, og kan være? I analysen drøfter jeg elevenes synspunkter på dette.



### **2.3 Teaterfaget som arena for ungdomsteater**

Kulturskolen skal ivareta et mangfold av kunst- og kulturfag. Dens oppgave er å utvikle kunstfaglig kompetanse og uttrykksevne. Herunder hører kreativitet, kritisk sans, kulturell og sosial kompetanse. Dette er grunnleggende for livsmestring og danning (Rammeplanen 2015). Med et bredt kulturbegrep forstår vi kultur som det vi har som materielle objekter og praksisformer. Vi er kulturelle identiteter og utøvere av våre livsformer, våre estetiske og etiske vurderinger og sosiale kommunikasjonsformer.

Teaterfaget er tverrestetisk og rommer flere elementer, men undervisning i teater på kulturskolen skal først og fremst gi elevene kompetanse i skuespillerfaget. Med kompetanse menes ferdigheter, kunnskap, holdninger og verdier.

Sentrale ferdigheter i skuespillerens arbeid er lek, improvisasjon, og rollearbeid. Spontanitet, konsentrasjon og samspill øves hele tiden. Dramaturgiske ferdigheter og å lage fortellinger med ulikt impulsmateriale er også fokusområder i opplæringen. Formidling i ulike format, fra små øvelser til forestillinger med internt og eksternt publikum gir viktig erfaring og læring. Elevene skal få forståelse for skuespillerens arbeid og gradvis øke sin teaterkompetanse og teaterforståelse. Arbeidsformene ivaretar både sosiale behov, ferdigheter og estetiske behov.

Vigdis Aune hevder i sin bok «Teater for barn og unge» (2013) at det er behov for å rette kritiske spørsmål til innarbeidete modeller for undervisning og produksjon samt arbeids- og uttrykksformer. Det er på tide å kreve en gjennomgang av både kompetanse og kvalitet.

I en barne og ungdomsteaterkontekst bedriver man undervisning, skaping og formidling. I denne sammenhengen må man konkretisere: hvem er de unge, og hvordan forstår vi dem. I dette arbeidet foregår det en tilpasning av samfunnets verdier, holdninger, arbeid og uttrykksformer. Ungdom er en gruppe som har sin egen estetiske kapital, med egne estetiske uttrykk og sin egen selvframstilling. I en performativ kultur der selvrepresentasjon i sosiale og estetiske former og medier er sentralt, har arbeidet med dette stor betydning for den kulturelle orienteringen. Barn og unge opererer i et tverrestetisk og sjangeroverskridende landskap som beveger seg mellom musikk, visuell kunst, dans og teater. Og de søker til arenaer hvor de får være aktive og medskapende både sosialt og estetisk. Teater med barn og unge henter inspirasjon fra teoretisk og praktisk kunnskap om teateret som kunstnerisk virksomhet og kunstform. Den kunstneriske lederen må adaptere sin kompetanse i møtet med barn og unge.

Med adaptasjon mener jeg her å tilrettelegge og bearbeide slik at øvelser, bevegelser eller manuskript passert il den gitte situasjonen og gruppen.

I følge Aune finnes det fem sentrale tema for adaptasjonsarbeid: utvikling av metoder innenfor skuespiller/aktør arbeid, utvikling av ensemble, utvikling av sceniske handlinger, lederrollen, formidling/selvforståelse og kulturell orientering. Jeg vil se nærmere på dette i analysen.

I forhold til utvikling av metodikk og lederrollen er det teaterlærerens teaterforståelse og syn på barn og unge som er grunnleggende for dette arbeidet. Hennes evne til å lede, planlegge og reflektere er avgjørende. I utviklingen av ensemblet er teaterlærer den som legger premissene for hvordan gruppen skal interagere og sosialiseres. Sceniske handlinger, formidling og selvforståelse er et kontinuerlig arbeid og utviklingsområde. Og ungdom er i en åpen sjangeroverskridende søking i sin kulturelle orientering.

Aune deler skuespillermetoder opp i tre hovedtradisjoner (Aune 2013). Disse tradisjonene består av en psykofysisk, tekstbasert inngang,( Stanislavski- tradisjonen) , en fysisk – romlig inngang (Ann Bogart) og en gruppebasert/ materiell inngang (Devised theatre). Alle disse tre tradisjonene har ulik kulturell opprinnelse og representerer ulike syn på teater. Teaterlederen må adaptere sin profesjonelle skuespiller- og regikompetanse til metoder og ambisjoner som er tilpasset ensemblet og deres reise i materialet. Aune skisserer i sin bok noen eksempler på forskjellige måter å adaptere sin kunnskap på. Hun beskriver tre ulike lærerroller. Den første er en lærerrolle som konsekvent bruker mesterlæring som metode. Dette gir en undervisningssituasjon som gir lite rom for innspill fra elevene. Denne teaterpedagogen har sine røtter i Stanislavskijmetoden, og han driver opplæring av den praktiske, kunstneriske kompetansen han besitter. Pedagogens formidling skjer i en mestertradisjon og er orientert mot ferdigheter. Den andre lærerrollen er en eklektisk, relasjonell teaterpedagog. Den teaterfaglige kompetansen er bred og solid forankret, både praktisk og teoretisk, men denne læreren legger mere vekt på å lytte til deltagerne. Undervisningsplanleggingen starter med at hun kartlegger hva deltagerne i gruppene mener om seg selv og hva de vil oppnå. Og hun tar denne dialogen på alvor. Dersom en elev ønsker å utvikle seg i sang, skaffer hun en sangpedagog. Refleksjonen over kontekst og relasjon til deltagernes interesse og behov viser en eklektisk holdning til egen kompetanse. Hun har en søkende og utvelgende holdning og prøver ut hva som kan fungere. En tredje lærerrolle kan sies å være en teaterpedagog som har en konstruktivistisk tilnærming. Denne lærerens faglige styrke ligger først og fremst innen

det gruppebaserte, eksperimentelle prosjektteateret, *devised theatre*. Her råder et demokratisk prinsipp; tematikken skal engasjere deltagerne slik at de søker etter impulser og materiale som kan engasjere og angå både dem selv og publikum. Utforskningen av ulike sceniske virkemidler er et mål. Det kroppslige, visuelt/teknologisk medierte er like viktige uttrykk som det verbale/tekstlige. Denne lærerens undervisning går ut på å gi elevene oppgaver slik at de blir bevisste sin evne til å være skapende. Gjennom disse oppgavene og øvelsene utvikler elevene faglige verktøy som setter dem i stand til å arbeide selvstendig. Læreren fokuserer på performativitet i form av fysisk uttrykk, tilstedeværelse og bevissthet om scenisk funksjon som grunnlag for skuespillerens arbeid. Dette er en kunstpedagogisk orientering som setter de unges skapende interesser og selvkonstruksjon i sentrum. Denne læreren har også et teaterpolitisk ønske om at hans undervisning skal føre en interesse for alternativ scenekunst. Og som kan sette elevene i stand til å være både initiativtagere og drivere av en slik teaterscene.

Begrepet produksjonsplattform (Aune 2013 : 107) sier noe om uttrykket man velger i forestillingsarbeidet. Det innebærer å beskrive prosjektutviklingen, produksjonsformatet, kunstnerisk ledelse, deltakere, tekstmateriale og arbeidsformer. Teorien har hjulpet meg med å få ord og begreper for min arbeidsprosess. I analysedelen vil jeg videre reflektere over min egen rolle og begrunne valgene jeg tok underveis.

I Rammeplanen 2003 understrekes det at et fordypningstilbud i teater skal foregå i et faglig inspirerende miljø. Det skal gis mulighet for samspill og samhandling mellom elever på høyt nivå. Det oppmuntres til å samarbeide med eksterne institusjoner, organisasjoner festivaler o.l. Slike tiltak kan være en viktig stimulans og inspirasjon for både elever og lærere i kulturskolen. Og i samarbeid med det profesjonelle kulturlivet kan elevene møte viktige rollemodeller som kan få stor betydning for motivasjon og arbeidsinnsats.

Å spille på et institusjonsteater er en drøm for mange unge, men var det en god arena for elevenes selfremstilling? I hvor stor grad var det viktig for de unge aktørene å spille i byens «storstue»? Dette er spørsmål jeg kommer tilbake til i analysen.

## **2.4 Teaterpedagogen i kulturskolen**

I Rammeplanen for kulturskolen 2003 skrives det om betydningen av lærerens rolle. Hun bør være både pedagog, utøver og rollemodell. Wenche Waagen understreker at læreren er selve hjørnesteinen i kulturskolen (Waagen 2011). Pedagogens møte med eleven og elevens møte med de kunstneriske aktivitetene er det sentrale. Det oppfordres til at pedagogen selv er

utøvende og som rollemodell stimulerer hun, legger til rette for og veileder elevene gjennom de forskjellige læringsaktivitetene. Pedagogen er kunstnerisk leder, igangsetter, veileder og samspills- og samtalepartner. I Rammeplanen 2015 er det et tydeligere kompetansekrav til pedagogene. Det kreves minimum tre års kunstfaglig utdanning samt krav om praktisk pedagogisk utdanning. Det er viktig at kulturskolelæreren har et bevisst forhold til sine mange roller som profesjonsutøver, både som pedagog, utøver, leder av små og stor grupper, organisator, prosjektleder, koordinator, inspirator, kulturbærer, vurderer og kollega.

En «diskontinuerlige» pedagogikk er et begrep som kjennetegner hvordan kunstpedagogen jobber (Angelo og Karlsnes 2014: 184). Begrepet diskontinuerlig er hentet fra filosofen og pedagogen Otto Friedrich Bollnow. Denne pedagogikken er forskjellig fra den «kontinuerlige» som er en mer systematisk, kontinuerlig pedagogikk, som oftest blir brukt i den klassiske oppdragspedagogikken. I en diskontinuerlig pedagogikk er læreren mer en retningsviser og veileder som legger til rette for subjektive erfaringer. I en undervisning med diskontinuerlige hendelser trekker Bollnow frem et eksistensiell syn, der møtet mellom lærer og elev er sentralt. Ekte møter, der det eksistensielle møtet er en subjektiv erfaring. Slike møter har en avgjørende betydning for menneskets utvikling og dannelse. Læreren er ikke den allvitende og vurderende, men må se eleven som et selvstendig subjekt og menneske. Det er vanlig at undervisning planlegges, men uansett kan man ikke planlegge et eksistensielt møte. En åpen grunnholdning og evne til å sette seg selv på spill er avgjørende. Alle er i bevegelse og søker erfaringer i både det erfaringsbaserte, i å gå på konserter, teater, lese bøker, samtaler samt å se på TV. En slik bred kunstfaglig opplæring beveger seg mot det eksistensielle og kunstneriske. Læringen, som kan være et innspill, skapes av eleven i etterkant av det hun har opplevd, som en erfaring.

Elevene i dette prosjektet visste mer om ungdommens populærkultur og mote i dagens ungdomsmiljø enn meg. Derfor var jeg avhengig av å lytte til dem. Jeg vekslet mellom en diskontinuerlig og kontinuerlig pedagogikk. Det var krevende. I analysen vil jeg drøfte hvorfor dette ble en så stor utfordring for meg.

Mesterlæring er en annen pedagogisk vei å gå. I Rammeplanen 2003 vises det til at mesterlæring er den undervisningsformen som er mest tradisjonsrik i håndverk og kunstfag (s 87). Anna Lena Østern (Østern 2013) skriver om kunstnerens virke i møte med elever. Hun bruker begrepet «kunstmøte». Et «kunstmøte» slik hun beskriver det, har følgende didaktiske prinsipper: tydelig lederskap, tydelige rammer, vekslende mellom konkret veiledning,

mesterlære-instruksjon og støtte. Dette vil jeg se nærmere på i analysen og drøfte hvordan elevene responderte på denne type pedagogikk.

Østern bruker i tillegg begrepet «stemthet». «Kunstmøte» bruker hun for å betegne det relasjonelle i situasjonen og «stemthet» for å fange opp nyansene som skjer i dette møtet. «Stemthet» kommer fra den danske filosofen Knud Løgstrup. Han forklarer begrepet som en åpenhet for sanseintrykk, en åpenhet i møte med kunst, med andre mennesker og med fenomener i naturen. «Stemthet» i et møte betyr også interaksjon og forandring. Gjennom kunstneriske læringsprosesser utvikler elevene mentale modeller på ihvertfall to måter: metaforisk gjennom kunstens språk og verbalt gjennom artikulering av begreper. Gjennom de transformasjonene som en kunstnerisk læreprosess innebærer, kan det lærende individet forandre sitt forhold til seg selv, til noen aspekter av menneskelig liv, til samfunnet eller til naturen. Kunstneren gir et møte med sin kunstform. Elevene skaper et kunstnerisk uttrykk veiledet av kunstneren som dramaturg og regissør. Tydelig lederskap og veiledning steg for steg gir en mesterlæringssituasjon. Arbeidet er kyndig styrt og tydelig veiledet av kunstnerens ide om hva hun vil at eleven skal få erfaring med. Det er et møte med hennes kunst og gleden av å skape. Møtet er preget av dialog og tydelig veiledning som gir rammer for den skapende aktiviteten, og i dette blir elevene produsenter av kunstuttrykk. Kunstneren har begrenset tid til å arbeide med elevene, og hun jobber hele tiden med å «stemme» elevene, gjøre dem sensitive for kunst. I slike møter kan man nå menneskets indre kjerne og tørre å sette seg selv på spill for så å oppnå en vekst.

Joseph Beuys teorier at å undervise i kunstoffag er som å stå på scenen er interessante, og noe jeg kan kjenne meg igjen i (Angelo og Kalsnes 2014 : 195). Møtet mellom kunstpedagog og elev er bygget rundt de prinsippene som foregår i en kunstnerisk formgivende prosess. Forberedelsen for kunstpedagogen blir da å finne kreative prosesser en skal sette i gang på bakgrunn av hvilke ideer en vil at elevene skal få erfaring med. Man underviser på en sann måte at man søker etter en bestemt virkning. Som kan sammenlignes med et kunstverk, der man ønsker å påvirke publikum på en måte man har hatt noen tanker om.

I analysen vil jeg drøfte elevenes møte med mesterlæring, kunstmøte og stemthet. Hvordan reagerte elevene på de forskjellige pedagogiske tilnærmingene?

I sin forskning på teaterpedagogen skriver Vigdis Aune at pedagogen kan fungere som en «guru» eller som en «kritisk venn» (Aune 2014 : 86). Undervisning hos en «guru» kjennetegnes ved prinsippene i mesterlære: observasjon, imitasjon og ulike former for

korreksjon. Veiledningen har fokus på handling. Den unge får prøve seg i praksis, og øver seg på å modellere en fagutøvelse, mens veilederen bekrefter og korrigerer. En pedagog som tar på seg rollen som «kritisk venn» fokuserer mer på refleksjon, analyse og tolkning av elevens arbeid. Målet er å gjøre den unge bevisst på sitt eget arbeid gjennom å anvende perspektiver, modeller og begreper. Refleksjon i form av praktisk utprøving og samtaler kjennetegner den «kritiske vennen». Rollene som «guru» og «kritisk venn» kan gå over i hverandre. Men begge rollene kan være utfordrende på sitt vis; guruen kan ubevisst be elevene om å reproducere sitt eget uttrykk, og den kritiske vennen kan stå i fare for å bli for mye venn fremfor en kritisk og komplementær fagperson.

Teaterpedagogen er også prosjektleder i forskjellige typer oppsetninger, og kravene til en prosjektleder er mange. I veiledningsboka for teater i kulturskolen skriver Kirsti B. Ulvestad om prosjektledelse (Ulvestad 2014). Hun skriver om hvilke egenskaper en dynamisk prosjektleder bør ha. Den faglige kompetansen er selvfølgelig viktig. I tillegg bør prosjektlederen være troverdig, være en kreativ problemløser, ha gode kommunikasjonsevner og ha toleranse for uklarheter og usikkerhet. Lederstilen bør dessuten være gjennomgående fleksibel. Ulvestad bringer inn Ken Blanchard og Paul Herseys lederteori som ble lansert på 1960- tallet. Dette er en lederteori som ble svært anerkjent. De talte for en situasjonsbestemt lederstil. Her må lederen tilpasse seg enhver situasjon for å være effektiv. Alle deltagere i et prosjekt er forskjellige. En og samme person vil fungere ulikt fra situasjon til situasjon alt ettersom hvordan de selv opplever at de behersker oppgaven. Motivasjon de har for å gjennomføre oppgaven er også utslagsgivende. Blanchard og Hersey skisserer opp fire alternative lederstiler som en prosjektleder kan velge å benytte; en instruerende stil, der ledelsen er preget av enveiskommunikasjon, en rådgivende stil der prosjektleder er mer åpen for toveis kommunikasjon. Og en medvirkende lederstil der lederen er mindre styrende og mere støttende. Og tilslutt en delegerende lederstil som kjennetegnes ved lav styring og lav støttende atferd. Her er det avgjørende at deltakerne både kan og vil løse oppgavene på egen hånd. Hvilken lederstil var jeg mest tjent med i mitt prosjekt?

Kunstpædagogikken pendler altså mellom flere praksisarenaer. Kompetanse om kunst er sentralt, men pedagogikken er vel så viktig. Pedagogikkens oppdrag er bl.a. er å sosialisere, danne og oppdra. Er det slik at de ulike rollene, pedagogen på den ene siden og kunstneren på den andre gjør utøvelsen av yrket komplisert? Eller er dette et kunstig skille? Elin Angelo mener at det oppstår mange profesjonsdilemmaer i det kunstpedagogiske feltet (Angelo og Kalsnes 2014 : 21 ). Hun peker på at kunslærere ofte kombinerer det å være utøvende

innenfor et profesjonelt kunst og kulturliv med å undervise innenfor skole og kultur. Vil det si at de definerer seg som lærere på et felt og kunstnere på et annet? Hun spør videre om kunstneren blir mindre «kunstner» når hun underviser enn når hun er utøvende. Angelo har sin bakgrunn fra musikken. Er dette relevante problemstillinger for teater?

Fagfeltet er sammensatt og en kunstner, en kunstpedagog og en koreograf kan være bærere av flere funksjoner i en og samme prosjekt. Tone Pernille Østern innfører begrepet «dansekunstner» i sine teorier innenfor dansepedagogikk. Dette er et paraplybegrep. En dansekunstner rommer tre roller; utøving, koreografi og pedagogikk. En undervisende dansekunstner er fortsatt dansekunstner når hun underviser. Danseren komponerer for å kunne undervise og pedagogen komponerer. Dansepedagogen har ikke notehefter, noe som betyr at alt bevegelsesmateriale skapes av pedagogen selv. Materialet må hyppig byttes ut, endres og fornyes og varieres. Dansepedagogen er dermed stadig skapende og komponerende. Dette taler for en nær kopling mellom de tre rollene der koreografen er dansens skapende kunstnere. De er dansefeltets komponister. Koreografen stiller ikke med et sett ferdige bevegelser, men skaper materialet med utøverne. Danserne blir dermed medkoreografer. Koreografen blir en initiativtaker og idebærer til et dansekunstprosjekt eller til en koreografi som en sosial hendelse og som leder til kunstneriske prosesser. De forskjellige rollene; kunstner, kunstpedagog og lærer smelter sammen innenfor det kunstpedagogiske feltet.

Tone Pernille Østern argumenterer for at skillet mellom kunst og pedagogikk er kunstig. Hun spør hvordan er det mulig å ikke være både lærer og kunstner når estetikken henger så nøye sammen med pedagogikken. Hun hevder også at man jobber mere refleksivt når man inkluderer pedagogikken. Østern mener altså at pedagogikken ikke kan skilles fra kunsten. Anna-Lena Østern beskriver kunstneren som stemmer elevene og gjør det sensitive og mottakelige for å oppleve og øve seg i å utrykke kunst. Kunstner eller lærer, er det slik at de forskjellige posisjonene har med definisjonsmakt å gjøre?

Hva var forskjellen på de innleide kunstnernes arbeid og gruppens faste teaterpedagog i prosjektet «Kupp en klassiker»? Modellen har som mål å styrke elevenes teaterkompetanse og samtidig øke kvaliteten på den utvalgte forestillingen. Rollen min som prosjektleder var krevende og jeg hadde mange forskjellige funksjoner. Hvordan greide jeg å manøvrere de forskjellige rollene underveis? I analysen vil jeg se på de forskjellige rollene og hvilken lederstil som var mest hensiktsmessig for meg å velge.

## 2.5 Kulturskolen og fordypning

Landets kulturskoler er en viktig aktør i formidlingen av kunstfagene. Dette fagområdet er mye omdiskutert- og det er viktig å aktualisere debatten og bevisstheten om disse fagenes posisjon i det norske skolesystemet. I grunnskolene har kunstfagene blitt nedprioritert. Man har i dagens grunnskole fokus på basisfagene og resultater innenfor disse. Kulturskolen blir derfor viktig i forhold til å tale kunstfagenes sak. Anne Bamfords forskning innen feltet kunst og kultur i opplæringen regnes som et viktig verk innenfor feltet (Bamford 2008). Hennes forskning viser hvor viktige de estetiske fagene er, og hvordan disse fagene gir ringvirkninger, en synergieffekt, for læring i basisfagene. Hennes forskning er fra norsk grunnskole, men den gir også noen viktige tanker å ta med seg i kulturskolen i Norge. Bamford sin forskning viste at det gis store summer til kulturskolene i Norge uten å vite hva pengene går til. Hun uttrykker at det ser ut som om vi ser på kultur som noe «koselig», og at det ikke fins noen klare retningslinjer for hvordan talentene skal utvikles.

Kulturskolens fordypningstilbud skal i følge Rammeplanen 2015 være for elever med særlig interesse og forutsetning for å arbeide med faget. Dette undervisningstilbudet skal være vesentlig forsterket med hensyn til innhold og omfang. Det stilles dessuten krav til høy og målrettet egeninnsats. I kulturskolesammenheng foregår all undervisning i grupper. I fordypningstilbudet er gruppesammensetningen valgt ut fra utfra godkjent opptaksprøve, grad av evner og dedikasjon for faget. Kompetanseområdet retter seg mot skuespillerfaget. Og med kompetanse menes ferdighet, kunnskap, holdning og verdi. Herunder hører performativ, dramaturgisk og reflekterende kompetanse. Øving av spontanitet, tilstedeværelse, partnerkontakt og ensemblearbeid er kontinuerlig arbeid.

Som medlem av fagplangruppa<sup>3</sup> har jeg god kjennskap til diskusjonene og forslagene det jobbes med. Planen er ikke ferdig, men dreier seg om sentrale tema i utviklingen av teaterfaget i kulturskolen. ([www.kulturskoleraadet.no](http://www.kulturskoleraadet.no)).

---

<sup>3</sup> Norsk kulturskoleråd har som mandat å sette sammen fagplangrupper som skal utarbeide ny Rammeplan for kulturskolene (ferdigstilles desember 2015).



### 3. Metode

Dette er et praksisledet forskningsprosjekt. Det peker på et forskningssyn som henter kunnskap både fra praksis og teori. Den praktiske delen av forskningen bestod av forestillingen «Et drømmspill» som ble vist under vignetten «Kupp en klassiker» på Trøndelag Teater i april 2015. Den teoretiske delen er denne skriftlige refleksjonen over praksis og sammenstilling av relevant teori om det kunstpedagogiske feltet.

#### 3.1 Praksisbasert forskning i et performativt paradigme

Performance som begrep har bidratt til en annen tenkning rundt akademiske undersøkelser. Practice as research har eksistert i 20 år og har blitt videreutviklet i flere land, men spesielt i Finland, England og Australia. Robin Nelson har med boken «Practice as research in the arts» utviklet en modell som danner grunnlaget for mitt valg av metodologi (Nelson 2013: 37). Nelsons modell er anerkjent i vitenskapelige miljøer og er spesielt egnet til bruk for kunst og performative praksiser. (Vedlegg 2). Forskningsfunnene er utviklet innenfor et performativt paradigme (Haseman 2006:1). Dette kunnskapsparadigmet taler for en akademisk perspektivert undersøkelse av praksis, går under flere navn som f.eks praksisledet forskning, Practice as Research (PaR) og kunstbasert forskning (Nelson 2013). Jeg velger å bruke betegnelsen praksisledet forskning. I performativ forskning er selve praksisen og eksperimenteringen forskningsinstrumentet. Derav navnet praksisledet forskning. Nelson kaller det «Practice as research» (PaR).

PaR involves a research project in which practice is a key method of inquiry and where, in respect of the arts, a practice (creative writing, dance, musical score/performance, theatre/performance, visual exhibition, film or other cultural practice) is submitted as substantial evidence of a research inquiry (Nelson 2013: 8).

Nelson fanger opp tre kunnskapsdannende modus i sin modell; kunnskap i kroppen (know how), kunnskap i refleksjon over praksis (know what) og kunnskap i refleksjon over teoretiske perspektiver og begreper (know that) (Nelson 2013: 37). I hans modell er «Arts praxis» selve navet, der teorien er innebygd i praksisen (Vedlegg 2). Dette gir en intelligent og velfundert praksis. De tre ulike, men like viktige aspektene, beskriver den kunst- og kunnskapsdannende prosessen så nøyaktig som mulig. Slik får man god innsikt i den kunstneriske praksisen. Prosessen i seg selv er en likeså viktig vei til ny kunnskap. Det Nelson

kaller «praxis» er det dynamiske forholdet mellom praksis og refleksjon. Kunstpraksisen jeg undersøker er kulturskoleelevenes møte med ulike teaterkompetanse og utviklingen av forestillingen. Jeg forsker på teori og praksis knyttet til det kunstpedagogiske feltet, og skal med dette forskningsfokuset finne ny kunnskap. Nelson påpeker at det er spesielt viktig å hente frem den tause kunnskapen.

Nelson understreker videre at forskning kan skje på ulike nivå; personlig forskning, profesjonell forskning og akademisk forskning. Personlig forskning kan gjøres i dagliglivet, profesjonell forskning handler om å delta i et forskningsnettverk og å orientere seg i relevante faglige diskurser. Akademisk forskning krever at forskeren gjennomfører en metodisk forskningsstudie med et forskningsspørsmål som skal generere ny kunnskap.

### **3.2 Know how**

«Know-how» som sitter i kroppen er knyttet til ens væren i verden. Det er viktig å sette ord på kroppslige prosesser og å finne ut hvilken kunnskap kroppen har innebygd. Uttrykket «embodied» peker på erfaringen av å ha en kropp med sensomotoriske kvaliteter. Fenomenologiens tradisjon ga språk for «embodied knowledge». Innebygd persepsjon er evner som utøveren har innebygd i seg i en altomfattende biologisk, psykologisk og kulturell kontekst. Utøveren har kanskje liten bevissthet om dette, det har blitt glemt. Det er lett at taus kunnskap blir unndratt eller ikke blir sett på for sin egenverdi i undersøkelsesfeltet. Dette synet som Nelson har på taus kunnskap har utfordret akademien.

Den reflekterende praktiker er sentral i dette forskningsparadigmet (Haseman 2006). Denne forskerrollen reflekterer over og skriver om egen praksis og sin egen rolle. Å kritisk beskrive min posisjon så nøyaktig som mulig er viktig for å skjønne hvilke «briller» jeg som forsker har i forskerarbeidet mitt.

Som teaterpedagog i kulturskolen har jeg mange roller; både prosjektleder, regissør i manusbasert teater, produksjonsdramaturg, dramaturg, ensembleleder og leder for kunstnerisk team. Jeg har jobbet ved TKK siden 1999 og har dermed stått i praksisfeltet i mange år. Jeg funnet min stil som teaterpedagog, og for å lette på arbeidsmengden i en travel hverdag har jeg gjerne tatt opp igjen stykker jeg har satt opp før. Dette har kanskje ført til en repeterende praksis som ikke har utfordret meg. Arbeidet med «Kupp en klassiker» har tvunget meg til å tenke nytt. På hvilken måte utfordret dette meg? Dette vil jeg se nærmere på i analysen.

Det å forske på egen praksis er noe som også er helt nytt for meg. Å ta seg tid til å fordype seg i teori og praksis på forskerens vis, har vært både utviklende og spennende. Og selvfølgelig utfordrende. Teaterpraksis slik jeg er vant til det, krever tempo og hurtige avgjørelser. Forskerarbeidet derimot krever tid og evne til å gå i dybden på både teori og refleksjon. Dette er tålmodighetsarbeid der kunnskapen gradvis vokser frem. Dette har til tider vært en prøvelse for en teaterarbeider som kontinuerlig er i flere produksjoner samtidig. Det har vært både lærerikt og nyttig å reflektere kritisk over eget arbeid.

Jeg hadde i utgangspunktet ikke veldig stor erfaring med å jobbe med klassikere. Jeg hadde en slags forestillingside utfra Strindbergs replikk «det er synd på menneskene». Selv om ideen var litt uklar og jeg var usikker på om jeg kunne bruke teksten i stykket, jobbet jeg iherdig for å finne innganger til temaet i klassikeren. Når jeg reflekterer over dette nå, ser jeg at dette gjorde at jeg jobbet hardt. Det var spennende og inspirerende å bedrive min egen personlige forskning på temaet. I analysen beskriver jeg hvordan min vei praktisk talt ble til mens jeg gikk. Det var mange impliserte parter i prosjektet. Greide jeg som prosjektleder å holde fokus? Dette er viktige punkter jeg behandler i analysen.

Jeg har mye kunnskap «i kroppen» om hvordan man leder andre. Jeg har jobbet som lærer i mange år, og det å få til gode prosesser er viktig for både opplevelsen og resultatet. Jeg reflekterte mye over hvordan jeg skulle lede denne prosessen. I analysen beskriver jeg at jeg i observasjonen av de innleide kunstnerne jaktet helt bevisst på scener eller ideer jeg kunne videreutvikle. Det gjorde det ekstra motiverende å observere. En annen lærdom som har vokst frem under prosjektet er min «know how» om egen kompetanse. Jeg har vært skuespiller i tre produksjoner med et rent fysisk uttrykk, og min kompetanse på dette området gjorde meg i stand til å skape og videreutvikle en forestilling basert på et fysisk uttrykk ([www.cirkateater.no](http://www.cirkateater.no)). Jeg kan mye om denne måten å jobbe på, og har i dette arbeidet stolt på at det var riktig å kutte mye tekst underveis i prosessen. Det fysiske uttrykket måtte bli prioritert på grunn av forestillingens tema og form. Og nettopp fordi jeg har erfart denne typen teater før, var jeg trygg på å ta disse valgene. Jeg har også vært min egen dramaturg i kulturskolens arbeid. Jeg har mange års erfaring med å sette sammen stykker og scener, så jeg stoler stort sett på valgene jeg gjør. Dette har jeg ikke vært veldig bevisst på, men ved nå å gå min egen praksis etter sømmene, ser jeg min tause kunnskap på dette feltet. Nelson kaller det prosessuell kunnskap, det er læring som oppstår gjennom å prøve seg frem, vurdere og forkaste, for så å finne det som passer. Å hente frem kunnskap som ligger gjemt i eget minne, øvelser eller en måte å være på som du har gjort før, uten at du er bevisst det.

### 3.3 Know what

«Know- what» er kunnskap som kommer gjennom kritisk refleksjon. Hva fungerer og hva fungerer ikke? Nelson skriver at det å ta et blikk fra et annet ståsted er fornuftig. Med refleksjon ser man om man gjentar gammel kunnskap. I dette prosjektet hadde jeg en åpen, usikker og søkende prosess, så interne visninger for betrodde kollegaer hjalp meg mye. Det er en vesentlig forskjell på å lage en forestilling med utgangspunkt i et tekstbasert manuskript og det å lage en helt ny forestilling basert på en ide. Da jeg prøvde å lage en ny hovedhistorie, fikk jeg respons på at den ble for realistisk og teksttung. Jeg hadde rotet meg bort i sosialrealistiske tekster i arbeidet med å tilpasse «Et drømmspill» til ungdommer. Avdelingsleder og koreograf ga respons, noe som ga meg en reflekterende og selvreflekterende prosess. Jeg gjorde fortløpende vurderinger hele tiden. Jeg måtte finne ut hva som fungerte i sammenhengen og ikke. På samme tid leste jeg teori og bedrev min egen personlige forskning på Strindbergs tekst, temaet drøm og metafysikk.

Jeg har en «know-how» på at gruppedynamikk er viktig. Som regissør har jeg ansvar for ensembleutvikling. Gruppen var anspent, og de hadde en indre oppfatning om hvem som var flinke og ikke. Oppfatningen var basert på Peer Gynt- forestillingen i 2014. Jeg måtte gjøre grep for å snu om på det hierarkiske mønsteret som hadde satt seg i gruppen. Hvorfor dette ble så viktig kommer jeg tilbake til i analysen.

Hvorfor ble det å engasjere en fra ensemblet til å skrive så utfordrende for meg? Eleven som ville skrive var over gjennomsnittet skrivefør, men jeg hadde ikke anledning til å følge opp dette slik jeg burde gjort. Hennes rolle i ensemblet ble også vanskelig for meg på grunn av dette. Hun ytret sine meninger om de fleste valg som ble gjort underveis i den kunstneriske prosessen. Jeg tok en prat med både avdelingsleder og koreograf for å søke råd om hva jeg skulle gjøre da konflikten tilslutt fikk innvirkning på hele gruppa. Vi ble enige om at koreografen skulle ta en konfronterende prat henne. Hun justerte seg inn etter det.

Jeg hadde samarbeidsmøter med verkstedholderne, koreograf, videokunstner, lysmann, avdelingsleder ved TKK og Trøndelag Teater. Videokunstneren ble kontaktet i september. Han anbefalte en lystekniker som vi kontaktet. Lystekniker kjørte både lys, musikk og video under forestillingene. Koreografen tok ansvar for innkjøp av kostymer, noe som avlastet meg. Jeg søkte TKK om stipend for å dra til Oslo og se «et Drømmspill» på Nathionalteateret. Det var inspirerende. Jeg fikk også et stipend fra NTNU. Avdelingsleder bestemte at dette skulle

tilfalle meg som honorar for skrive/ bearbeidingsarbeid med manuskriptet. Dette var for å synliggjøre arbeid som foregikk i min private tid.

Trøndelag Teater stilte Kjellerscenen til rådighet. Vi hadde to møter med teateret på høsten. Vi fikk tildelt en kontaktperson fra teateret samt en inspisient i forestillingsperioden. Teateret ga oss ekstra prøvetid i januar. Videokunstner og lystekniker kunne i denne perioden være tilstede og planlegge romløsninger. Teateret lånte ut noe lysutstyr som var ledig «på huset» i denne perioden. Vi fikk også låne sceneelementer til bygging av stillas. Forestillingsperioden var i uke 13 og 15. Påskeferien lå mellom disse ukene. Elevene spilte i alt 6 forestillinger. Under organisatoriske tiltak i analysen drøfter jeg hva som fungerte og ikke fungerte så godt i samarbeidet med Trøndelag Teater. Jeg drøfter også i hvor stor grad det var viktig for elevene å spille på et institusjonsteater.

Møtene med verkstedholderne dreide seg om å informere om forestillingsideen og diskuterte mulige innfallsvinkler. Verkstedholder 1 skulle velge sentrale situasjoner fra «Et drømmspill» og improvisere over dem. Hun fikk utdelt originalmanuset, og stod fritt i dette arbeidet med å hente frem materiale basert på stykkets tema. Verkstedholder 2 fikk en mer detaljert bestilling fra meg. Hun skulle arbeide med papirføring og mime som uttrykk. Koreografen og jeg hadde jevnlig møter der vi diskuterte stykket og utvekslet ideer. Produksjonstekniske løsninger ble diskutert med de øvrige samarbeidspartnerne.

I de siste formgivende øktene med mentor ble forestillingens endelige form satt. Som leder av kunstnerisk team erfarte jeg å være i et komplementært team der alle gjorde sitt ypperste for at produktet skulle bli best mulig. I analysen ser jeg nærmere på konflikten mellom å velge et teateruttrykk basert på et fysisk- visuelt uttrykk kontra det ungdommene selv mente var relevant teater for deres aldersgruppe.

### **3.4 Know that**

Jeg begynte ganske tidlig å jobbe med de teoretiske perspektivene i dette prosjektet. Jeg leste teori samtidig som jeg holdt på å utvikle forestillingen. Det å fordype seg i kunstpedagogisk litteratur har gjort meg i stand til å reflektere på en annen måte. Jeg valgte teori om danning fordi dette kunnskapssynet er viktig å artikulere. Kulturskolen er en viktig pådriver for å tale kunstfagenes sak. Å få et vokabular for hvorfor teaterpedagogikk fungerer som danning av unge mennesker har vært viktig for meg. Deweys teorier som har blitt videreutviklet av Rasmussen har gitt meg mer faglig tyngde i mitt virke som teaterpedagog. Å få teoretisk kunnskap om hvorfor performativitet trener elevenes utøverkunnskap har også vært

interessant. Disse teoretiske perspektivene har gjort meg tryggere i jobben. Spesielt i møte med andre fagfelt i kulturskolen og elevenes foreldre når jeg skal grunngi hvorfor jeg jobber slik jeg gjør. Østerns begreper; stemthet, eksistensielt møte og dansekunstner har videre gitt meg språk for kunstprosesser jeg synes det har vært vanskelig å forklare. Aunes teorier har vært svært anvendelige for meg. Hennes forskning på barn og unge samt på ungdommer som deltar i spel har hjulpet meg mye. Hun skriver om praksis som jeg gjenkjenner fra eget ståsted. På den måten føles teorien ekstra relevant i forhold til min praktiske hverdag. Det å delta i fagplangruppen for norsk kulturskoleråd har også vært utviklende. Gruppen har vært sammensatt av fagfolk fra både teoretisk og praktisk hold. Vi har hatt givende diskusjoner. Vi har jobbet hardt for å finne teoretiske formuleringer på teaterpraksisen i kulturskolen slik den forhåpentligvis gjøres og kan gjøres. På den måten har dette vært et utviklingssted for forholdet mellom teori og praksis.

I mitt prosjekt har jeg hatt veiledere både fra det akademiske og fra det kunstneriske feltet (mentor). For meg har det vært utviklende. Det har vært en kontinuerlig lære- og refleksjonsprosess. Veilederen fra akademisk hold har bidratt med teoretisk kloke innspill, og ikke minst har hun hjulpet med språklige formuleringer. Veileder fra det kunstneriske feltet har vært modig og påpekt valg og situasjoner som kunne forbedres i den praktiske forestillingen.

Ulvestads teorier om lederrollen har også bevisstgjort meg på hvordan jeg har utøvd prosjektlederrollen.

Intervjuene med de innleide kunstnerne og koreografen har bidratt til at jeg har fått en bedre innsikt i teater og dansekompetanse.

I dette prosjektet har jeg funnet teoretiske perspektiver som jeg har sett stor bruksverdi av og som har vært utviklende for meg. Samspillet mellom teori og praksis har gitt meg et stort læringsutbytte i dette prosjektet.

### **3.5 Arts praxis**

«Arts praxis» som Nelson beskriver er en intelligent praksis, der teorien er innbakt i praksisen. «Praxis» består av variasjonene mellom praksis og refleksjon. Selve arbeidsprosessen er veien til ny kunnskap. Jeg må understreke at dette er noe jeg har erfart til fulle. Kombinasjonen av å ha samarbeidsmøter, diskusjoner om teaterfag og uttrykk, lesing

av teoretiske perspektiver samt det pedagogiske arbeidet med elevene har ført til dypere forståelse og kompetanseøkning på flere områder.

Praksisen i dette prosjektet har bestått av mine ukentlige undervisningstimer, danseøvingene, de fire workshopene samt ekstra øvetid til oppkjøring før premiere ( Vedlegg 1). Nelson skriver om hvordan kunnskapen i prosjektet vokser frem underveis gjennom flere veier. Slik har det absolutt vært i dette arbeidet, fordi de forskjellige fagpersonene har delt raust av sin teater- og dansekompetanse. De har gitt kunnskap og innspill i forhold til både tema i stykket og utviklet elevenes skuespillerkompetanse. Vi har diskutert underveis, jeg har reflektert, skrevet og samlet ideer jeg kunne bruke i forestillingen.

Kursholdernes workshoper ga elevene mulighet til å jobbe lengre og dypere med en ide og et materiale. Elevene utviklet bedre konsentrasjon og utholdenhet i møte med kursholdernes kunstuttrykk. Koreografen hadde sin workshop i januar, og jeg hadde min i februar. Jeg brukte min tid til å gå igjennom og videreutvikle det jeg hadde satt sammen som en rekkefølge i forestillingen. Underveis har jeg lest meg opp både på teaterteori og manuskript. Jeg hadde tre forskjellige oversettelser av «Et drømspill» som jeg tok utgangspunkt i. Det å reflektere over alle innspillene var en gjennomgående prosess. Dansefredagene, som var en fredag i måneden, utviklet elevenes bevegelses og danseferdigheter. Elevene utviklet gradvis bedre fysisk uttrykk og større utholdenhet. Gjennom arbeidsåret utviklet de en større evne til å stole på eget uttrykk. De greide å gå dypere inn i arbeidsoppgavene. Alle disse forskjellige øvingene inspirerte meg i mitt arbeid som produksjonsdramaturg. Både ved å lese manus, se på innspill fra kursholdere og å se uttrykk fra danseøvinger gjorde dette arbeidet spennende. Jeg hadde en kontinuerlig faglig dialog med impliserte parter. Jeg hadde flere uttrykk å velge i, og det var en lettelse da jeg utifra egne kriterier mente at jeg hadde gode nok scener til å sette sammen en dramaturgi som var basert på temaet i et «Et drømspill».

### **3.6 Dokumentasjon**

I dette forskningsarbeidet har jeg dokumentert prosessen på følgende måte:

For å fange opp elevenes meninger har jeg levert ut to spørreskjemaer til elevene. Ett som jeg delte ut i starten for å høre hvilke forventninger de hadde til prosjektet. Og ett til slutt for å høre hvilke refleksjoner de gjorde seg da vi var ferdige (Vedlegg 3 og 4). Ungdommene har også skrevet logg etter workshopene med de to innleide kunstnerne. Jeg har filmet deler av workshophelgene, og skrevet fyldige notater underveis. Jeg har også fått arbeidsplaner fra de eksterne kunstnerne (Vedlegg 8 og 9). Jeg har intervjuet de to innleide teaterkunstnerne og

gruppens faste koreograf. De fikk tilsendt en intervjuguide med fem spørsmål som fungerte som en disposisjon over samtalen (Vedlegg 6 ). Jeg har skrevet egne refleksjoner gjennom hele prosessen. Jeg har skrevet logg om min egen rolle underveis . Jeg har dokumentert møter med teateret (Vedlegg 7).

### **3. 7 Intervju med verkstedholdere og koreograf**

Jeg har brukt det kvalitative forskningsintervjuet for å innhente kunnskap om teaterpedagogikk i mitt prosjekt. Dette er en samtale som går dypere enn når det intervjues om en dagligdags situasjon. Forskeren skal innta en nøytral posisjon og å få fram mest mulig informasjon. Forskeren skal altså ikke tolke, men stille oppfølgingsspørsmål for at intervjuobjektet skal dele mest mulig kunnskap fra sitt faglige ståsted.

Det kvalitative forskningsintervju søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, for vitenskapelige forklaringer, er et mål (Kvale og Brinkmann 2009 : 21).

Intervjuene har blitt brukt på den måten at jeg har lyttet og tematisert deres uttalelser. Jeg har gjort en sitatsjekk som siste godkjenning.

Intervjuer fungerer ofte som en triangulering (flere synsvinkler) og anbefales når en forsker på egen praksis. I jakten på å beskrive hva et talent er, har det vært utfyllende å bruke verkstedholdernes uttalelser om dette temaet. Deres tanker har utdypet min forståelse av hva talent i teater er / kan være.



## 4. Analyse

Målet med analysen er å drøfte forskningsfunn i dette arbeidet med fordypning i teater i kulturskolen. Modellen vi bruker i TKK viser til en måte å gjøre et fordypningstilbud på. Jeg drøfter funnene med fokus på kunstneriske, kunstpedagogiske og organisatoriske tiltak. Ville jeg ha løst de utfordringene jeg stod overfor på en annen måte nå når jeg ser arbeidsprosessen på avstand og i et større helhetsperspektiv? Jeg ser her på funnene og utfordringene i lys av de teoretiske perspektivene som er presentert i teorikapitlene.

### 4.1 Kunstneriske workshops

I modellen er det to workshopper. To innleide teaterkunstnere fikk i oppdrag å jobbe med kunstneriske undersøkelser innen sitt uttrykk. Med mere tid til rådighet (14 timer) var det mulig å få til en mer konsentrert fordypningspraksis.



Illustrasjon 2: Fra workshop med verkstedholder 1 (Foto: Kristian Wanvik).

#### 4.1.1 Kunstnerisk undersøkelse av tema og tekst

Verkstedholder 1 fortalte elevene om parallellen til teateret- det å være samspillende, konsentrert og være energiske og «gutse» på.

Verkstedholder 1 brukte god tid på oppvarmingsøvelser. Hun brukte øvelser og leker som øvde felles konsentrasjon og samarbeid. Hun lærte elevene en afrikansk dans. Dansen øvde flere ferdigheter som konsentrasjon, koordinasjon, gruppesamarbeid, musikalitet og ikke minst kraftfull sang. På et senere tidspunkt tok jeg opp dette arbeidet med den afrikanske dansen. Jeg videreutviklet en scene med forfatteren som gikk inn i en «transformerende» tilstand der han skulle stoppe en situasjon med de andre i stykket.

Verkstedholder 1 arbeidet med drøm. Hun startet med at elevene skulle presentere seg som annet enn det de egentlig er. Øvelsen heter «Presentasjon med lapper»: Læreren holder opp lapper med stikkord, som f.eks « Jeg heter....», «Jeg blir glad når...» osv. De to siste spørsmålene er: « Jeg kommer fra...» og « Jeg drømmer om...». Med utgangspunkt i denne presentasjonen gikk elevene inn i en fabulerende virkelighet og lekte med fantasien. I neste øvelse fikk elevene i oppgave å male en drøm. Verkstedholder 1 hadde med male- utstyr og var hele tiden i dialog med elevene på gulvet om hva de tenkte om det de malte. Med sitt nærvær, og en følsomhet og ro for situasjonen satte hun en standard for hvordan det skulle jobbes konsentrert. Hun «stemte» elevene inn for et «kunstmøte» med stor varhet og følsomhet slik Østern beskriver (Østern 2013: 27).

Elevene produserte også replikker knyttet til bildene de hadde malt. Med utgangspunkt i malingen ledet hun improvisasjoner rundt disse replikkene.

Hun improviserte frem «Trollmorsekvensen» sammen med elevene (Vedlegg 5, rekkefølge ). Dette var en scene som ble med i en bearbeidet versjon i den ferdige forestillingen. Verkstedholder 1 hadde en ide om at vuggevisen «Når trollmor har lagt sine 11 små troll» kunne uttrykke et fast rituale, hvordan mødre til alle tider har fått sine barn til å falle i søvn.

Verkstedholder 1 hadde fått frie tøyer i forhold til «Et drømmspill». Hun kunne velge det som tiltalte henne med stykket. For meg som ansvarlig regissør åpnet hun opp for muligheter jeg kunne velge om jeg vil bruke eller ikke. Fra denne workshopen fikk jeg flere konkrete sceneforslag som jeg kunne jobbe med videre med. Hun utforsket tre tekstbiter fra Strindbergs originaltekst; «Skolescenen» , «Frøken Victoria» og «Den grønne hoven». Bare «Skolescenen» ble med i den ferdige forestillingen.

Slik jeg oppfattet det var verkstedholder 1 en relasjonell og eklektisk lærerrolle på den måten at hun var åpen for elevenes innspill. Et eksempel på var at noen elever begynte å leke med noen kjepper som lå i rommet. De lekte lærere, og noen andre elever assosierte situasjonen med spanskkrør og skole. Dette var en fri improvisasjon uten tekst eller uten at verkstedholder 1 hadde nevnt ordet skole.

Verkstedholder 1 penset elevene inn på at det fantes en skole scene i “Et drømmspill”. Elevene hadde ikke lest den, men var med på å improvisere frem en scene basert på tekstbiten hun hadde forberedt fra Strindbergs manuskript. Verkstedholder 1 overvåket, oppmuntret og veiledet, og formet på denne måten frem en hel skolescene med tekst og bevegelser. Elevene

var entusiastiske og foreslo å koble på en sang med dans som de hadde et forhold til. Denne sangen var fra «High school musical»<sup>4</sup>. Skolescenen og dansen ble satt sammen som et forslag til en scene. Responsen fra elevene var svært positiv på dette uplanlagte innfallet:

- *En ting jeg ble veldig imponert over er etter lunsjen hvor læreren benyttet seg av det som skjedde rundt henne og skapte en utrolig stilig scene. Selv om hun sikkert hadde andre planer først* (Elevlogg).

- *Seriøst- vi blir behandlet som voksne* (Elevlogg).

Verkstedholder 1 sin evne til å spille på elevenes innfall vitner om en lydhør og refleksiv kunstner. Dette er i tråd med Østerns teorier om at kunstneren jobber mer refleksivt i møtet med pedagogikken.

Verkstedholder 1 jobbet mye med bevegelsesmønstre. Elevene laget tre bevegelser hver, og de skulle videre bevege seg samtidig med hvert sitt individuelle uttrykk. Disse bevegelsene ble prøvd ut med forskjellig type musikk. Hun eksperimenterte videre med å legge til tekstbitene fra Strindberg og fra drømmeimprovisasjonene til bevegelsene. Verkstedholder 1 prøvde ut en form som var spennende. Disse improvisasjonen ble på et senere tidspunkt ikke tatt med videre. I den siste formgivende fasen så jeg at jeg hadde mye fysisk materiale, både fra koreograf og verkstedholder 2. Jeg måtte velge ut hva som var mest hensiktsmessig å ta med i forhold til historien.

Verkstedholder 1 ga meg også øvelser jeg kunne bruke videre i min undervisning. Hun jobbet bl.a. med 7-tinnsmetoden som er en øvelse fra Jaques Le Coq. Metoden skal gjøre skuespilleren bevisst på muskelspenninger i kroppen. Trinn 3 er en nøytral gange. Trinn over 3 gir strammere muskelspenninger, gradvis fra 4 til 7. Og trinnene 1 og 2 er en mer og mer avslappet kropp. Trinn 7 er full låsning, og på trinn 1 klarer du nesten ikke å stå oppreist. Denne øvelsen ga meg et verktøy og et fagspråk jeg kunne bruke overfor elevene, og som var svært aktuelt å bruke i vår tematikk der jeg ville fremheve ungdommenes stressende hverdag. Den første scenen i den ferdige forestillingen var laget ut fra denne øvelsen.

Tiltaket med verkstedholder 1 gjorde at elevene ble mere lyttende og skapende. Hun jobbet grundig og variert. Hun «knadde» tematikken i «Et drømmespill» og hjalp elevene med å forstå stykkets tematikk. Hun hjalp meg i mitt videre arbeid som regissør fordi jeg fikk mange forslag til måter å angripe stykket på. Jeg beholdt skolescenen, men bearbeidet den ganske kraftig.

---

<sup>4</sup> «High school musikal» er et amerikansk musikal konsept som ungdommer har et sterkt forhold til.

En refleksjon jeg gjør meg i etterkant var at verkstedholder 1 var litt avventende da jeg spurte henne om å få observere hennes undervisning. Jeg noterte i loggen:

*K. sier at jeg selvfølgelig får observere hennes undervisning til mitt masterarbeid,*

*men at hun gruer seg til det. Hun sier at det føles litt skummelt ( Egen logg 20.08.2015).*

Etter å ha observert henne i aksjon, skjønner jeg hennes skepsis. Verkstedholder 1 ledet sitt arbeid på en intuitiv måte. Hun satte seg selv på spill i undervisningssituasjonen med å være imøtekommende og åpen. Det «eksistensielle møtet» er ikke noe elevene blir «påført», det skjer mellom impliserte parter. Dette er en diskontinuerlig pedagogikk, der det åpnes opp for det som skjer i situasjonen og spilles videre på det uten å vite om utfallet blir fruktbart.

*- Jeg synes det har vært fantastisk med fordypningshelga fordi det har lært meg mye om spenning i kroppen, urstemmen og rett og slett hatt god innvirkning på gruppa ( Elevlogg ).*

Her er det tydelig at eleven er begeistret og har lært noe nytt.

*-Utrolig lærerik helg, morsom og litt stolt av meg selv (Elevlogg).*

Denne eleven har sannsynligvis overrasket seg selv med å tøye sin egen utholdenhet.

*- Mye uvant bruk av kroppen (Elevlogg).*

*-Det har vært kult å jobbe med lyd, tekst, bevegelse, maling (Elevlogg).*

Elevene skal i et fordypningsarbeid som dette lære å delta aktivt i en workshop samt å ta i mot og utvikle ideer gjennom eget og kollektivt arbeid. Her åpner kunst som erfaringspraksis for intersubjektive møter mellom involverte parter. Møtet mellom ideer og materiale blir nedfelt i en konstruert form. Her skjer meningsskapingen i både de narrative, dramatiske og ekspressive kommunikasjonsformene.

#### **4.1.2 Kunstnerisk undersøkelse av en fysisk inngang til aktørens arbeid**

Verkstedholder 2 innledet workshopen med å fortelle om sin bakgrunn som fysisk teaterskuespiller og om hvordan det er å lede sin egen teatergruppe. Hun understreket at det å lage forestillinger med eget materiale, slik som de gjør, er det som er spesielt med å drive sin egen frie gruppe.

Oppvarmingsøvelsene til verkstedholder 2 fokuserte på å vende blikket innover i det fysiske arbeidet. Hun brukte lang tid på dette arbeidet. I ettertid sa hun at det ble avgjørende. Det var

viktig å jobbe grundig med de fysiske øvelsene for å oppnå det hun ønsket. I en mesterlæretradisjon fortalte hun elevene at mime ofte blir for overfladisk og generelt dersom det ikke er nok dybde i uttrykket.

Som første øvelse fikk elevene erfare betydningen av å være bevisst på det å gå. Først med å gå på sin egen naturlige måte, for å bli bevisst på sin egen personlige gange. Videre jobbet hun med å gå som en gruppe, og det å lytte til hverandre. Hun delte elevene i grupper der de skulle krysse hverandre. De øvde tilstedeværelse og lytting hele tiden. Verkstedholder 2 jobbet mye med gruppedynamikken. Hun øvde bevisst på at elevene skulle få en følsomhet for de andre i gruppen. De løp som galopphester, med oppvisning av hverandres personlige tolkning. De jobbet med motor i forskjellige deler i kroppen. De viste for hverandre kontinuerlig, mens verkstedholder 2 løftet frem nyanser i arbeidet.

Elevene ble ledet inn i dyp konsentrasjon og det oppstod nærmest en meditativ stemning. Ved at verkstedholder 2 brukte så lang tid på disse øvelsene ble de tvunget til å gå inn i seg selv og erfare sin egen kropp. De erfarte å «stemme» instrumentet sitt, å erfare kroppen og sansene på en ny måte mer bevisst måte. Verkstedholder 2 forklarte underveis at faget hun representerer, det fysiske språket, tar lang tid å lære. Hvordan gå, og hvordan «fargelegge» en karakter er det sentrale. Hun jobbet mye med tekniske, og etter mitt syn ganske avanserte mimeøvelser. Øvelser som å falle mot gulvet og å reise seg opp på mange forskjellige måter. Elevene skulle erfare forskjellige bevegelseskvaliteter. Kroppen var et «skall/ et kar» som skulle fylles med forskjellig materiale som f.eks fin sand, fjær, bly, helium. Det ble jobbet videre med hvordan et menneske som er fra en annen dimensjon beveger seg. Og så i denne øvelsen ble det brukt lang tid for å finne nyanser i uttrykket.

Neste økt var viet føring av objekter. Elevene jobbet med føring av papir. Papiret hun anvendte var gummiert, noe som gjorde det ganske mykt og lett å jobbe med. Jeg hadde gitt henne stikkordet transformasjon som hun skulle jobbe med. Verkstedholder 2 ga elevene oppgaver som skulle få papiret til «puste» og å lage forskjellige former som sommerfugl, blomst og glassmanet. Hun improviserte frem historien om «den lille mann» (Vedlegg 5). Elevene førte papiret, og det forandret seg fra en ball, til et menneske, og til at mennesket tar et stort sprang opp i luften og flyr. Å jobbe med føring av papir som objekt krever en sensibilitet for både materialet og medspillere. Som både «kritisk venn» og «guru» pushet hun elevene lengre og lengre inn i konsentrert arbeid (Aune 2013:86).



Illustrasjon 3 fra workshop med Verkstedholder 2 (Foto: Kristian Wanvik).

Verkstedholder 2 understreket i ettertid at hun valgte å ha en ganske åpen plan for hva hun skulle gjøre i workshopen. Hun hadde våre avtalte stikkord i minnet; transformasjon, metamorfose og avatar. Hun fortalte meg at hun var usikker på hva hun kunne forvente av elevene. Hun sa i ettertid at hun ble inspirert av dem (Intervju 15.04.15). De oppviste en tålmodighet og nysgjerrighet for det fysiske arbeidet som gjorde at hun fikk mange ideer underveis, fortalte hun meg. Dette bekrefter igjen Østerns teorier om at kunstneren jobber mere refleksivt i møtet med elevene.

Tiltaket med å engasjere verkstedholder 2 kunne kjennes igjen på elevenes evne til å gå i dybden i en karakter eller situasjon. Samt det å jobbe selvstendig og stole på eget uttrykk. Dette er sentrale ferdigheter som kreves på et fordypningsnivå. Hun hjalp meg som regissør med å gi en skisse til en scene med føring av papir som jeg kunne videreutvikle og bruke i den ferdige forestillingen. I tillegg utviklet hun elevenes konsentrasjon og disiplin i arbeidet.

Eleveres responsene i loggen var positive:

- *Tilbudet gir mulighet til å videreutvikle de ferdigheter man har innenfor*

*det å spille teater. Man lærer nye sider av teatersjangeren, samt øvelser og*

*kunnskaper om menneskelig adferd som man kan bringe videre i livet (Elevlogg).*

*- Det har vært en helt fantastisk helg, hvor jeg føler at jeg har lært fryktelig mye om figurteater og det å være en «materie». Tilbudet er en utrolig måte å forbedre seg på, og det er en uerstattelig motivasjon til å fortsette (Elevlogg).*

Dette er elever som har hatt stor utbytte av workshophelgen. De likte tydeligvis å lære nye om nye teateruttrykk.

*- Jeg føler jeg har lært kjempemasse. ...var litt slitsomt med samme ting så lenge til tider ..for eksempel lyttetingen (Elevlogg).*

Denne eleven har erfart at hardt arbeid og utholdenhet er krevende.

*-Virkelig fått opplevd hvordan det å forsvinne inni en rolle, i ulike elementer og det å glemme alt og alle (Elevlogg).*

Denne eleven har erfart at hun opplevde seg selv på en ny måte. Slik kan liminalitet åpne opp for nye erfaringsrom hos utøveren.

En annen observasjon jeg noterte meg, var at i pausene mellom arbeidsøktene var elevene veldig energiske og yre. Det virket som de måtte slippe ut innestengt energi. Jeg tror at var det var uvant for elevene å jobbe så konsentrert over så lang tid. Derfor måtte de avreagere på denne måten.

#### **4.1.3 Verdien av kunstneriske tiltak i prosjektet**

Kunstnernes workshop åpnet for mere tid til fordypning enn det jeg selv får til i min ukentlige undervisning på 1,5 timer. De drev elevene lengre inn i konsentrert arbeid. Dette åpnet for eksistensielle møter der pedagogikken er mere åpen, dialogisk og diskontunerlig. Elevene setter seg selv på spill, noe også verkstedholderne gjør med sin kompetanse og seg selv. Derfor blir det et eksistensielt møte. Verkstedholderne vet ikke hvilken retning arbeidet tar. De har ingen garanti for at det blir vellykket. De veileder, beskjærer, prøver ut og utfordrer elevene i arbeidet på gulvet. Dette er den kunstneriske ferdigheten som kunstneren innehar og som er viktig at elevene får erfare i et fordypningstilbud.

Kreativitet, håndverksmessig og kunstnerisk kompetanse, selvstendighet og samarbeid er ferdigheter som ble øvd på i workshophelgene. Jeg ser at kunstneren er en enda tydeligere

leder enn meg, med en sensibilitet og intuitiv tilstedeværelse i arbeidet med elevene. Verkstedholder 1 jobbet mest med kreativitet og samarbeid, slik jeg ser det. Hun ledet elevene i arbeidet med å undersøke temaet i «Et drømmespill». Hun ledet og undersøkte arbeidet med å prøve ut flere måter å hente frem materiale jeg kunne gå videre på. Verkstedholder 2 jobbet mye med håndverksmessig og kunstnerisk kompetanse samt selvstendighet og samarbeid. Hun drev elevene ekstremt langt inn i konsentrert arbeid. Dette førte til at de oppdaget nye sider ved seg selv i møtet med kunsten. Elevene ga også uttrykk for at de var stolte over å kunne jobbe så konsentrert. De skjønnte også at det var nødvendig for å oppnå det resultatet de fikk til.

Elevenes evne til å være konsentrert og tilstedeværende utviklet seg. De erfarte å være i en liminal tilstand uten at de var klar over det selv. De uttrykte da også stor overraskelse over å oppleve seg selv på en ny måte, slik responsen fra loggene viser. Verkstedholder 2 turte å presse elevene veldig langt inn i det kunstneriske arbeidet. Hun la stor vekt på å balansere gruppen for så å presse deres tålmodighet og vilje i møte med kunsten. Disse to kunstnerne var også glimrende pedagoger. I dette arbeidet var det ingen motsetning mellom å være kunstner og lærer.

Slik jeg ser det utfylte de to verkstedholderne hverandre. Verkstedholder 1 hjalp meg med tematiske grunnlagsarbeidet i forhold til «Et drømmespill». Verkstedholder 2 øvde håndverksmessige ferdigheter og evne til å være konsentrert og tilstede i en følelse. I et fordypningsarbeid er begge disse arbeidsmåtene viktige. Dette fordi det skal utarbeides en helt ny forestilling med et nytt manuskript. De innleide kunstnerne hadde ikke noe ansvar utover å holde sine workshops. De bidro til at jeg som regissør fikk innspill til scener som jeg kunne velge om jeg ville bruke eller ikke. Det å diskutere tematikken i forestillingen med så dyktige fagpersoner var svært inspirerende for meg. Rammeplanen skriver da også at fordypning i teater skal ivaretas av høyt kvalifiserte lærere, foregå i et i et faglig inspirerende miljø, og gi mulighet for samspill og samhandling mellom elever på et høyt nivå (Rammeplanen 2003 : 82). Dette angår både målet med å utvikle elevenes reflekterende kompetanse sentralt og spørsmålet om demokrati når teaterproduksjonen skal være arena for talentutvikling.

Som forsker har jeg kunnet observere kunstnerne i arbeid med elevene. Det er nytt for meg, og det har også vært både interessant og utviklende. Derfor er dette et argument for at fordypning i teater bør inneholde workshops med innleide kunstnere. Det er et premiss, mener jeg, at kunstnerne må være kompetente i forhold til å jobbe med barn og unge. Kunstnerne må



være i stand til å adaptere sin kunnskap og metodikk for denne gruppen. Med å adaptere mener jeg her å tilrettelegge og tilpasse. Tone Pernille Østerns teorier om at kunstneren jobber mere refleksivt når hun underviser, stemmer helt med mitt inntrykk i dette prosjektet. Tiltaket med å ha innleide kunstnere har styrket både elevene og teaterpedagogens teaterkompetanse, både på et faglig og personlig nivå.

## 4.2 Kunstpedagogiske tiltak



Illustrasjon 3 fra oppvarming før forestilling. (Foto: Kristian Wanvik).

Prosjekttittelen «Kupp en klassiker» har en produksjonsplattform hvor jeg i samarbeid med elevene adapterer et klassisk teaterverk som spilles av og for ungdom. Analysen av de teaterpedagogiske tiltakene har følgende deler: først skriver jeg om teaterpedagogen som prosessdramaturg. Under dette punktet vil jeg løfte frem konseptutviklingen og ulike forsøk på å adaptere teksten til en teaterforestilling med og for ungdom. Analysen angår hvordan prosessen kan bidra til å utvikle teaterlevenes dramaturgiske kompetanse. Dette fordi det er et sentralt og utfordrende punkt. Videre skriver jeg om teaterpedagogen som ensembleleder. Her skriver jeg om hvordan jeg har jobbet med utviklingen av ensemblet for å bidra til å utvikle elevenes performative kompetanse. Her legger jeg særlig fokus på spørsmålet om demokratisk medvirkning. Tilslutt skriver jeg om teaterpedagogen som kunstnerisk ansvarlig. Her vil jeg se på viktige valg jeg gjorde underveis i prosessen, og hvorfor jeg tok de valgene.

Rammeplanen skriver at fordypning i teater skal ivaretas av høyt kvalifiserte lærere i tillegg til å foregå i et i et faglig inspirerende miljø som pekt på tidligere.

Som teaterpedagog i kulturskolen og ansvarlig prosjektleder har jeg ansvaret for å utvikle et produksjonskonsept og å gjennomføre teaterproduksjonen som en del av elevenes undervisning. Teaterproduksjon som læringsform handler om at elevene skal utvikle ferdigheter, kunnskap og refleksjon over å skape, å formidle og å respondere (Rammeplanen 2003). Dette betyr at i dette prosjektet utvikles elevenes performative kompetanse ved at de erfarer arbeidsformer som lek, improvisasjon og rollearbeid. Her trenes elevens kropp, stemme i agering og spill. De lærer også spesifikke uttrykksformer innenfor teater i en mesterlæretradisjon. Elevenes dramaturgiske kompetanse utvikles med at de lager forslag til scener basert på oppgaver som gis av lærer. I dette arbeidet bruker de innspillene fra lærer, egne ideer og erfaringer. Elevene fikk til en viss grad en forståelse for multimediale virkemidler, ved at de fikk erfare et teateruttrykk som inneholdt visuell scenografi. Elevenes reflekterende kompetanse ble utfordret både i forhold til å delta aktivt i de ulike workshopene, og det å forstå aktørens oppgaver i de ulike fasene i en teaterproduksjon. Å både ta i mot og utvikle og reflektere over ideer og instruksjon, samt å bidra aktivt i improvisering og gruppesamtaler er viktig læring i denne sammenhengen.

#### **4.2.1 Valg av manus og ide til konsept**

Som prosjektleder og regissør må jeg ligge i forkant. Jeg anser meg selv for å være en eklektisk og relasjonell lærertype. Jeg prøver å velge arbeidsmåter utfra hva som er passende for elevgruppen. Det var forventet at jeg skulle bestemme den valgte klassikeren før høstsemesteret startet, fordi vi har mange eksterne samarbeidspartnere. Arbeidet med å finne det klassiske teaterverket startet derfor i mai 2014. Arbeidsåret for en teaterlærer i 55 % stilling ved TKK er intenst. Jeg har ansvar for seks undervisningsgrupper. Jeg skal produsere fire produksjoner og lager to enklere visninger for de yngste elevene. Ved siden av dette har jeg en del av min stilling ved en barneskole som også har sine avslutninger i juni. 2014-15 var et ekstremt travelt arbeidsår, og det var et press å skulle ha forestillingsideen til «Kupp en klassiker» ferdig før sommeren 2014. Avdelingsleder for teater foreslo «Et drømspill» av August Strindberg og jeg var glad for et forslag. Jeg bestemte meg for å gå for stykket, uten at jeg hadde lest teksten. Jeg hadde et vagt minne fra en oppsetning av stykket jeg hadde sett på Trøndelag Teater en gang på slutten av 1980-tallet. Jeg husket Strindbergs replikk: «Det er synd på menneskene» og at drøm var et sentralt tema i stykket. Jeg likte replikken, og tenkte den var et fint utgangspunkt for å si noe til et ungdomspublikum. Jeg hadde en oppfatning av

at dagens ungdomskultur kjennetegnes av individualisme, stort fokus på ytre verdier og krav til vellykkethet. Jeg fikk samtidig et tips om filmen Avatar. Jeg ble fascinert av filmen som handler om å gå inn i en annen verden. Jeg fikk en ide om å blande handlingen fra filmen med tematikken fra «Et drømmspill». Dette var utgangspunktet for forestillingsideen. Jeg ville lage teater for ungdom som skulle være eksistensielt og alvorlig. Og som hadde et helt annet uttrykk enn f.eks en musikal. Musikaler er, etter min erfaring, omtrent det eneste teateruttrykket mange elever har et forhold til. Ungdoms- og videregående skoler i Trondheim lager ofte slike forestillinger med sine elever. Det å si noe eksistensielt om tiden vi lever i, til ungdom, var en ide jeg ble oppglødd over. Jeg visste ennå ikke hvordan jeg skulle bruke Strindbergs tekst, og i ettertid ser jeg at jeg vegret meg for å gå inn i det tekstlige materialet med elevene. Jeg trengte tid til å finne innganger til teksten. En viktig refleksjon jeg gjør meg i ettertid, er at det tekstlige analysearbeidet med klassikeren var noe jeg drev med for meg selv. Det var jeg og koreografen som diskuterte stykkets innhold. Jeg hadde ingen føringer fra min avdelingsleder på hvordan kuppetingen av klassikeren skulle foregå. Jeg følte jeg stod fritt. I ettertid ser jeg at jeg søkte inspirasjon til adaptasjonsarbeidet først og fremst fra andre kilder enn fra Strindbergs tekst.

Jeg brukte sommeren på å sette meg inn i «Et drømmspill». Dette skrev jeg i loggen:

*Hvorfor har jeg valgt en sånn tekst? August Strindberg. Et drømmspill.*

*Jeg sitter på hytta og leser og noterer. Men angret meg for at jeg har valgt*

*dette stykket. Jeg hadde en ide, men nå er den ute av synet. Jeg prøver å forstå hva*

*Strindberg prøvde å si menneskeheten i 1902 (Egen logg 10.07.2014).*

Sesongen 2013-14 arbeidet vi i fordypningsgruppen med «Peer Gynt» av Henrik Ibsen. Det var et langt enklere valg. Jeg hadde da tilgjengelig Ibsens orginaltekst. Jeg hadde også skaffet «Peer!» av Knut Nærum som er en parodi på orginalen. På Trøndelag Teater spilte de stykket på hovedscenen i Marit Moum Aunes regi. I tillegg hadde jeg hjelp fra «Ibsen og Holberg i skolen» (Songe Møller og Berggraf Sæbø 2007). Der fant jeg flere pedagogiske forslag til å jobbe med klassikere og ungdom. Det var et glimrende utgangspunkt for en bearbeiding av en klassisk tekst. Jeg innså fort at jeg hadde lite å holde meg til i bruken Strindbergs klassiker og jeg hadde selv problemer med å forstå teksten. Jeg vurderte å lese orginamanuskriptet som et ledd i undervisningen. En av elevene skulle bidra med å skrive scenetekst, så jeg lot henne lese det først. Etter at hun hadde lest «Et drømmspill» ga hun meg

respons på at teksten var vanskelig å forstå. Jeg droppet derfor den organiserte lesningen, og anbefalte elevene å ikke lese stykket. I ettertid ser jeg at jeg med det valget mistet en viktig ledetråd i utviklingen av det dramaturgiske samarbeidet med ungdommene. Jeg skrev i loggen:

*Hvordan få mest læring? For meg – er det denne gangen. Jeg ønsker meg en utfordring. Og temaet kverner hele tiden. Jeg jobber kontinuerlig med det. Er litt stressa (Egen logg, 10.august 2014).*

*Svetlana og jeg har hatt et to timers møte. Vi prøver å oppsummere og forstå et drømspill. Det er ikke lett, men vi synes skuespillet er interessant og vil gå for det. Vi forstår ikke hele stykket, men vi begynner å nøste i en ende (Egen logg 19.august 2014).*

Jeg søkte TKK om stipend for å dra til Oslo og se Calixto Bieito oppsetning på Nationalteateret (høst 2014). Jeg ville forsikre meg om at jeg hadde forstått stykket tilstrekkelig for å kunne gjøre en adaptasjon av det. Jeg var dessuten spent på å se Bieitos tolkning. Jeg ønsket også å se Hoffmanns Eventyr som ble spilt på Den Norske Opera denne høsten. Her er et utdrag fra søknaden, som forøvrig ble innvilget:

*.....Dette er et spennende arbeid, og i praksis skriver vi et nytt manuskript for et ungdomspublikum. Når vi nå har valgt Strindberg, er det et krevende valg. Stykket er eksistensielt og alvorlig, men vi har et budskap vi ønsker å formulere for ungdom i dag anno 2014. Derfor ønsker jeg å dra til Oslo for å oppdatere meg på Strindbergs klassiker, samt å se «Hoffmanns eventyr» som også handler om samme tema; nemlig blandingen mellom drøm og virkelighet. Vi søker ingen lettvinde løsninger i vårt arbeid ved TKK, og tar mål av oss å lage et helt nytt «Drømspill» som sier noe om dagens situasjon for ungdom. Uttrykket skal blande forskjellige virkeligheter, drøm, virkelighet og «reality». For meg betyr det mye å kunne oppdatere meg rent teaterfaglig gjennom å se profesjonelle forestillinger (Søknad, 12.09.15).*

Koreografen så også den samme oppsetningen av «Et drømspill». Regissøren Bieito, som er spansk, er kjent for å være nyskapende og har et visuelt formspråk. Forestillingen nærmet meg både i forhold til å forstå innholdet og å se de visuelle løsningene. Nationalteaterets tolkning var dyster og tung, men også vakker. Oppsetningen var, slik jeg ser det, uegnet for et ungdomspublikum med sitt fokus på voksnes menneskers smerte, død og pinsler. Koreografen og jeg hadde tre møter på høsten der vi diskuterte forestillingen i Oslo, Strindbergs tekst og hans symbolbruk. Vi utvekslet filmtips, koreografen så «Avatar» og vi så «Du lysande du» av den svenske filmkunstneren Roy Jacobsen. Jeg så filmen «August» om Strindbergs liv. Vi delte interessante facebookvideoer og innlegg, som artikkelen «Er rotteracet verdt prisen?» som handlet om ungdommers psykiske helse (www.vg.no, 12.09.

2014). Vi laget felles spilleliste på Spotify med musikk som inspirerte oss i forhold til temaet. Og gjennom samtaler og vår egen private forskning orienterte vi oss gradvis, uten at jeg var helt bevisst det, mot et formspråk som var mer fysisk- visuelt enn rent tekstlig. Dette er i tråd med Nelsons teorier om forståelse av forskning (Nelson 2013). Prosjektet vokser og utvikler seg gjennom diskusjoner og felles lærdom og kunnskapen utvikler seg gradvis.

Jeg hadde valgt «Et drømmspill» utfra at jeg hadde en ide om et konsept utfra Strindbergs berømte replikk «det er synd på menneskene». Jeg hentet videre inspirasjon til populærkulturelle referanser i filmen «Avatar». Jeg prøvde også å finne flere innganger til Strindbergs tekst på egen hånd. Jeg hadde fått noe hjelp fra Verkstedholder 1 sine tekstbiter som hun arbeidet med i sin workshop.

Nøkkelordene jeg hadde for min konseptutvikling var drøm, realitet, transformasjon og metamorfose. Orginalteksten i sin helhet var altså ikke mitt utgangspunkt for ideen til oppsetningen. Produksjonskonseptet var åpent og søkende. Dette ga ensemblet mulighet til å være medskapende i prosessen.

#### **4.2.2. Adaptasjonstiltak**

For å tilrettelegge stykkets tema for ungdommer har jeg brukt forskjellige adaptasjonstiltak. Med å adaptere mener jeg å tilpasse og finne innganger til stoffet som passer elevgruppen.

##### **4.2.2.1 Improvisasjon med utgangspunkt i tema, bilder og musikk.**

Jeg startet arbeidet med å undersøke temaet «reality». I Strindbergs orginaltekst finnes det et sted som heter «Fagervik». Det er et sted hvor menneskene er fordervede og bortskjemte, slik jeg tolket scenen. Jeg assosierte dette stedet til noen av programmene som finnes i realitysjangen vi har på TV i dag. Jeg ba elevene improvisere frem et familieselskap, der hun som holdt selskapet hadde bestemt seg for å filme slik de gjør i alle TV-seriene. Dette var en ide jeg hadde etter å ha sett et morsomt revynummer på en suppeteaterforestilling ved Klara teatern ved Stockholms Stadsteater i desember 2014. Improvisasjonene fikk frem hvordan et uttrykk forandrer seg når man er bevisst på at et kamera fanger opp alt som skjer. Jeg var på jakt etter det selvnyttende i dette uttrykket, og jeg fant litt av det i denne improvisasjonen. Dette brukte vi i sangen «We are all in this together» der elevene kjemper om å bli filmet/ sett. Ellers ble improvisasjonene overfladiske, og jeg kunne ikke hente ut noe mer fra den øvelsen.

I min tilnærming til originalmanuset fortalte jeg elevene kort om det valgte stykkets tema, og om Indras datter, Agnes, som kom ned til jorda for å observere menneskene. Jeg spurte elevene om hva hun observerte, og hjalp dem litt på vei med å antyde at i originalen var det mennesker som strevde med livene sine. Elevene foreslo problematiske forhold de kjente; krangel mellom mor og sønn, krangler mellom søsken, venninner som klager på utseende o.l. Slik nærmet jeg meg stykkets tema med elevene.

I samarbeid med koreografen valgte jeg ut noen bilder som kunne assosieres med temaet «drøm». Elevene improviserte en handling utfra bildet. Jeg ble imponert over deres fantasi, og evnen til å uttrykke seg uten at teksten var det bærende elementet. Det ble tydelig for meg at temaet drøm måtte angripes på en annen måte enn rent tekstlig. Jeg fant musikken «Blak Butterflies» og «Fleeting» av Gustavo Santaolalla som inspirerte meg til videre undersøkelse. Elevene improviserte drømmer utfra musikken. Fleeting ble brukt i den ferdige forestillingen i scenen med «papirmannen» (Vedlegg 5). Drømmematerialet elevene improviserte frem ble filmet. Jeg plukket ut elementer fra disse improvisasjonene som ble brukt i scenen som het «Drømmer» (Vedlegg 5).

Jeg ba dem på en senere øving improvisere over rutiner og kjedsomhet og jeg refererte til voksnes syting og klaging. Der fikk jeg lite materiale jeg kunne bruke, fordi elevene naturlig nok ikke hadde noen referanser på voksenlivet. Å være voksen betydde for dem ; å gifte seg og føde barn.

#### 4.2.2.2 Improvisasjoner med utgangspunkt i tekster skrevet for ungdom.

Jeg jobbet videre med «reality» ideen jeg hadde. Jeg hadde funnet en tekst i DUS<sup>5</sup> som het «Vinn eller forsvinn» av Bjørn Sortland. Denne handlet om et realityshow. Jeg leste de tre første kapitlene av «Vinn og forsvinn» sammen med elevene og diskuterte med dem hvilke roller som kunne brukes. I samarbeid med koreografen ga vi elevene roller som lå langt fra dem selv. Dette fordi de skulle få en utfordring. De brukte teksten vi leste som inspirasjon. Elevene utviklet sine egne roller med deres egne hverdagslige erfaringer som bakgrunnsramme. Elevene fikk perspektivere, problematisere og utvikle sin egen kunnskap over dette temaet. Scenen ble utviklet over tid, og elevene kunne reflektere, hente inn materiale til sin egen rolletolkning. Denne interaktive erfaringen ga elevene sosial læring. I tillegg ga det dem en metalæring. De lærte å innta andre personers perspektiver og

---

<sup>5</sup> DUS, den unge scenen. Et nasjonalt prosjekt der man satser på ny norsk dramatikk for ungdom

synspunkter i et spill med roller og situasjoner innenfor teatermediets rammer. Dette er et praktisk eksempel på at teaterpedagogikk danner unge mennesker.

#### **4.2.2.3 Improvisasjoner med utgangspunkt i karakterer og situasjoner i manus**

Jeg prøvde å pense meg inn på originalteksten og tok derfor utgangspunkt i historien om offiseren og livet hans. Offiseren er stengt inne i slottet sitt og har mistet livsgnisten, fordi livet føles grått og fullt av vaner og rutiner. Jeg hadde fått krangle – improvisasjoner fra elevene som virket aktuelle og troverdige, og tenkte at det kunne være en rød tråd i det tekstlige materialet.

Jeg prøvde å lage en ny hovedhistorie med første scene av «Portrett av en varulv» av Carl Frode Tiller (DUS 2009). Dette var en tekst som jeg hadde brukt på tidligere produksjoner ved TKK. Jeg syntes teksten var god. Den handler opprinnelig om to gutter som krangler om å hjelpe til hjemme. Jeg gjorde teksten om til å handle om to jenter ettersom vi hadde så mange jenter i gruppen. På en intern visning jeg hadde for avdelingsleder og koreograf, fikk jeg tilbakemelding om at teksten ikke fungerte. Jeg skjønnte det selv også etterhvert. Teksten var for lang og for realistisk i forhold til ideen jeg hadde om drømmetemaet. Jeg innså med dette at hele forestillingen måtte være et spill med drømmer, og at jeg i større grad måtte velge et visuelt- fysisk uttrykk. Da løsnet det i forhold til konsepttenkningen av stykket for min del. Jeg hadde rotet meg bort i for mye realisme. Jeg gikk tilbake til originalen for å finne en ny retning.

Forfatterskikkelsen i «Et drømmespill» befinner seg på det oppdiktete stedet «Skamsund». Han ville skrive, men skammet seg så voldsomt fordi foreldrene ville at han skulle få seg en ordentlig jobb. Både mor og far var skuffet over livet hans. Dette hadde en del tilfelles med ungdommers eksistensielle tanker, tenkte jeg.

Dikteren: *Hvis du ante hva jeg har spredd av sorg og ødeleggelse for å oppfylle mitt kall, merk deg: Kall, som er den høyeste plikten, ville du ikke ta meg i hånden*

(Strindberg 1902 /1988 : 126).

Denne eksistensielle «meldingen » fra forfatteren kunne adapteres til vårt stykke om ungdom som prøver å finne seg selv. Jeg gjorde om teksten til forfatteren slik at han ble en gutt som hadde sluttet på videregående skole fordi han heller ville skrive.

Jeg lot elevene improvisere over DUS- teksten «Broren min» (Bjørge, MonolUNG 2010) som handler om en gutt som har mistet moren sin. Han har låst seg inne på sitt eget rom, og far og

søster prøver å få han til å komme ut. Denne teksten fungerte fint som tilnærming til ungdommers indre sjelsliv. Improvisasjonen hjalp meg i å bearbeide teksten om forfatterens møte med mor i teksten «Hjemme hos forfatteren» (Vedlegg 5).

Agnes var den figuren jeg hadde likte best fra starten av. Hennes funksjon var å observere og kommentere menneskene. Jeg hadde på et tidligere tidspunkt en ide om at Agnes skulle gå inn i et dataspill. Hun skulle velge en kommando som skulle gi henne erfaring i å være menneske. Vi diskuterte dataspillet SIMS<sup>6</sup>, som nettopp handler om dette. Denne ideen med å lage forestillingen som et dataspill ble droppet da videokunstneren, som på eget initiativ hadde søkt om økonomisk støtte fra Kulturrådet, fikk avslag på denne søknaden. Elevene laget tekster, det var enkle kommandoer som kunne ha blitt brukt dersom vi hadde gått for den løsningen. Modellen med å ha med en videokunstner begrenset i dette tilfellet elevenes handlingsrom og medbestemmelse.

«Et drømmspill» starter med at Agnes har en dialog med Gud. Jeg brukte denne teksten som start på stykket, men strøk Guds stemme etter råd fra mentor. Teksten følte utdatert og pompøs. Jeg bearbeidet teksten og gjorde den om til en monolog. Jeg gikk tilbake til originalmanuset og bearbeidet flere dialoger mellom Agnes og forfatteren (Vedlegg 5). Disse to ble forestillingens hovedfigurer og jeg fant en rød tråd i historien mellom dem i Strindbergs tekst.

#### **4.2.2.4 Eleven som dramatiker i prosess**

Eleven som ønsket å være dramatiker i prosessen fikk som første oppgave fra meg å skrive tekster om bekymringer unge mennesker har. Eleven ville gjerne skrive. Hun hadde også sett «Et drømmspill» i Oslo, men var usikker på hvordan vi skulle gjøre vår versjon. Hun leverte tekst til scenen vi kalt «Har du hørt» (Vedlegg 5). Koreografen hadde en koreografisk ide til denne teksten, som hun gikk videre på i sine timer. Den skrivende eleven skrev også noe av teksten i scenen «Abstrakte betraktninger» (Vedlegg 5) samt teksten til «Agnes tale» (Vedlegg 5). Eleven hadde på et tidligere tidspunkt fått originalmanuset. Vi samtalte om Agnes sin funksjon i stykket, og jeg fortalte henne at jeg kunne ikke bruke replikkene fra Strindberg. De var for svulstige og passet ikke til vårt bruk. Jeg var oppsatt på å få til en språkdrakt som kunne appellere til ungdom. Jeg ga henne stikkordet «frihet». Hun responderte med at talen måtte bli litt slik som Jens Stoltenbergs tale til nasjonen Norge etter 22. juli-terroren.

---

<sup>6</sup> SIMS er et kjent dataspill der man skaper seg en identitet og velger verdener man går inn i



Samarbeidet foregikk på den måten at hun sendte meg tekster på e- post. Jeg plukket ut tekster jeg kunne bruke og beskjærte de utfra det jeg anså som nødvendig. Dette godtok hun. Jeg tror ikke denne arbeidsformen var enkel for henne. Hun engasjerte seg i stykket, men var tydelig skuffet da jeg hadde kuttet i teksten uten å ha konferert med henne først. Etter en øving samtalte jeg med henne og sa at jeg skjønnte at dette var tøft for henne. Jeg forklarte at jeg ikke hadde tid til å ha egne møter med henne for å veilede og korrigere. I ettertid er jeg kritisk til min måte å løse dette på. På den ene siden oppmuntret jeg henne til å skrive, på den andre siden «eksproprierte» jeg tekstene hennes. Jeg er ikke negativ til å bruke elever som dramatikere i prosess. Men det krever tid, og at lærer har mulighet til å følge opp dette arbeidet på en grundigere måte enn det jeg gjorde.

#### **4.2.2.5 Bearbeiding av materiale fra kunstnerisk workshop**

Jeg arbeidet videre med verkstedholder 1 sine sekvenser fra originalmanuset. Jeg prøvde også å lage tekster utfra replikkene hun hadde fått frem da elevene malte sin egen drøm. Jeg satte elevene sammen i grupper på tre og tre, for å prøve å produsere passende tekst. Jeg tenkte at de kanskje kunne brukes som monologer. Elevene uttrykte at de likte å skrive, og flere av historiene ble gode. Elementer fra disse tekstene ble brukt i scenene «Drøm» og «Abstrakte betraktninger». Jeg så underveis at jeg ikke kunne bruke lange monologer. Det fysiske uttrykket måtte bli det bærende elementet i disse to scenene, slik jeg så det.

Jeg måtte forenkle og bearbeide «Skolescenen», fordi scenen hadde litt for vanskelige referanser. I Strindbergs tekst handlet det om å ta en doktorgrad, og dette anså jeg som fremmed for et ungdomspublikum.

Vi brukte mye tid på å repetere bevegelsesmønstrene verkstedholder 1 hadde laget, men gikk bort fra dem da jeg så at de ikke passet inn i sammenhengen.

I november observerte jeg verkstedholder 2 sin workshop, og fikk flere innspill fra henne. Føringen av papir som objekt var et fantastisk bidrag. Scenen ble videreutviklet og tilpasset slik at det kunne passe inn i vår sammenheng.

I januar observerte jeg koreografens workshop, og jeg flikket videre på dramaturgien som var et «lappeteppe» med ideer til scener som skrev seg fra «alle hold»; kunstnerens workshoper, koreografens timer og mine timer. I februar begynte jeg å sette sammen sekvenser. I midten av februar hadde jeg min workshop. Den brukte jeg tiden på å få scenene til å henge sammen i lengre sekvenser.

Jeg ser tydelig i ettertid at jeg strevde med å adaptere det tekstlige materialet i «Et drømspill». Kanskje hadde jeg vært tjent med å velge en klassiker der jeg var bedre kjent med det tekstlige materialet? Med «Peer Gynt» i 2014 var prosessen med elevene bedre på den fordi jeg var tryggere i valgene jeg gjorde. De ble mere involvert i stykkets handling og vi fikk en åpnere prosess. I dette prosjektet hadde jeg en løs ide, og den var i tillegg for svakt fokusert. Jeg kunne ha spilt mere på lag med elevene i forhold til utviklingen av stykket. Jeg forsøkte og eksperimenterte, og holdt mye av helheten i forestillingen for meg selv. Jeg tror elevene likevel har lært noe av dette. Ved å lage og utvikle improvisasjoner som eventuelt kunne brukes som scener i forestillingen førte til at elevene økte sin narrative, dramatiske og ekspressive kompetanse.

Prosjektet «Kupp en klassiker» har ingen føringer på hvordan produksjonsplattformen skal være. At konseptet ble til underveis og hadde en kronglete vei var absolutt en spennende erfaring. Det førte til at vi voksne i prosjektet hadde mange gode samtaler om valg av uttrykk. Det i seg selv var utviklende for meg som teaterpedagog. I dette prosjektet ble det naturlig å rendyrke et fysisk -visuelt formspråk.

Slik jeg forstår det å kuppe en klassiker så er det å tøyse med den eller å ta fra den «makten». Dette var også avdelingsleder i teater sin intensjon med denne vignetten da hun introduserte den til bruk for fordypningstilbudet ved TKK.

#### **4.2.3 Teaterpedagogen som ensembleleder.**

Å være ensembleleder er et viktig arbeidsområde, slik jeg ser det. Teater er samspill, og det «å spille hverandre gode» er viktig i utviklingen av gruppedynamikk. Lytting, samarbeid og det å ta i mot ideer fra andre er sentralt. Å ha selvinnsett og reflektere over egne bidrag tilhører utviklingen av en reflekterende kompetanse.

Litt av problemet med gruppen var at de var litt overspente, de kjempet om å bli sett. Det lå et hierarki der fra året før, ut fra hvem som hadde store og små roller i Peer Gynt. Koreografen og jeg samtalte flere ganger om gruppedynamikken. I 2014 hadde gruppen vært så harmonisk. Nå var den anspent. Å motarbeide hierarki samtidig som man skal gi alle en mulighet til å utvikle egne evner er sentrale faktorer i mitt arbeid med å lede et ensemble. Da jeg delte ut roller i det som var ment å være en hovedhistorie, tok jeg et bevisst valg om å gi

mest tekst til to jenter som hadde lite å gjøre året før. Et annet grep jeg gjorde var at jeg ga dem roller som lå langt fra dem selv i utarbeidelsen av rollene i «Paradise Motell». Elevene reagerte litt undrende, og de som ble ansett for å være ledere ble usikre. Jeg mener det var et godt grep, for at alle skulle føle seg viktige i gruppen.

Spillestilen i oppsetningen hadde et kollektivt uttrykk. Alle elevene var på scenen hele tiden, og det gjorde at alle var synlige for publikum gjennom hele stykket. Forfatteren og Agnes-rollen ga jeg til de to som etter mitt syn passet best. Evnen til tilstedeværelse, å drive scener og å holde på energien var kvaliteter jeg så etter for de rollene. Jeg var svært bevisst på at de som ikke hadde fått en stor rolle i hovedhistorien, skulle få ha sin hovedfigur i «Paradise Motell». Jeg mener at elevene absolutt skal tolerere at noen får større roller enn andre i et fordypningstilbud. Men alle fortjener å få utfordringer utfra sine evner og det er ensemblelederen sin oppgave å se alle.

Jeg hadde mange oppgaver i dette prosjektet, men som leder måtte jeg vedstå meg at elevene hadde liten bestemmelsesrett i forhold til helheten i stykket. Dette gjorde at min rolle ble motsetningsfylt. Mange av de avgjørelsene jeg tok vedrørende manuskriptet tok jeg på egen hånd. Elevene fikk være medvirkende «på oppdrag», som å skrive tekster om drømmer og lage sine egne figurer i «Paradise Motell». Men utfra tilbakemeldingen jeg fikk ved skoleårets slutt viser at de syntes de ble for lite involvert i helheten:

*-Jeg hadde kanskje forventet å få være mer med i utviklingen av stykket, og at det endte opp annerledes (Elevlogg).*

*-Jeg synes det har vært et fint år, men ville ha foretrukket å kunne være med i en større grad i prosessen og tankegangen og avgjørelsene til hva som skal være med. Vi startet jo fra ingenting, og bygger opp. Det er tross alt ungdomsteater vi lager. Og vi kjenner ungdommene best (Elevlogg).*

Eleven peker på en stor utfordring. Elevene selv kjenner selvfølgelig ungdomspopulærkulturen best.

*-Jeg synes at i år har alt vært så abstrakt og vi «elever» har ikke fått lov til å bestemme like mye (Elevlogg).*

*-Lærerikt, utfordrende, noen ganger var det litt vanskelig å kommunisere mot innspurt- fordi vi hadde gode ideer men ikke fikk sagt de fordi det ble trodd at vi tullet rundt. Underveis føltes det som at det var ikke så mye av at vi lagde stykket, men i ettertid ser jeg nå at vi hadde behov for det og vi har en del som er eget (Elevlogg).*

Denne eleven greide å se at forestillingen ikke bare var et talerør for ungdommene, men et fordypningstilbud i teater som viste en forestilling med klare rammer.

Vi krevde mye av elevene i den siste formgivende fasen. Vi hadde dårlig tid og eleven som skrev hadde alliert seg med en jente til og de utfordret meg, spesielt i forhold til hva slags slutt stykket skulle ha. Jeg var avhengig av at stykket skulle appellere til ungdom, og det å la dem få bestemme bare litt av innholdet var en utfordring. I den siste fasen var det i hvertfall ikke rom for elevenes synspunkter. Lange arbeidsøkter krevde disiplin og arbeidsvilje:

*-Det har vært en utrolig fin «reise», men veldig mye arbeid. Sene kvelder har det blitt og stressfulle dager. Må si at jeg synes lunsjtiden var veldig dårlig planlagt. Men det har vært veldig morsomt og dette er noe jeg kommer til å huske for resten av livet (Elevlogg).*

Jeg mener det er viktig at elevene dannes til å være medskapende i prosjektet «Kupp en klassiker». I denne oppsetningen av «Et drømspill» ble jeg utfordret på i hvor stor grad elevene skulle få være med å utforme den ferdige forestillingen. Underveis i prosessen ble teaterspråket et rendyrket fysisk-visuelt uttrykk., Dette var til dels ukjent og krevende for dem. Min rolle ble utfordret, men jeg mener at et fordypningsprogram skal utfordre elevene. Både i forhold til arbeidskapasitet, disiplin, form og uttrykk. Modellen gir elevene erfaring på flere nivåer, og «Kupp en klassiker» skal tørre å være et modig prosjekt. De som «brenner» for faget vil mest sannsynlig bli mere interessert etter å ha blitt utfordret. Det viste seg å stemme da 6 av 9 elever søkte på tilbudet igjen for skoleåret 2015/2016.

#### **4.2.4 Teaterpedagogen som kunstnerisk leder.**

Her vil jeg se på viktige valg jeg gjorde underveis i prosessen, og hvorfor jeg tok de valgene. Rammeplanen skriver at et fordypningstilbud skal ivaretas av høyt kvalifiserte lærere. Det skal også gi muligheten for samspill og samhandling mellom elever på et høyt nivå.

##### **4.2.4.1 Kunstnerisk form**

Som regissør måtte jeg bearbeide og stryke mye tekst underveis. Tekstene vi arbeidet med ble brukt som et utgangspunkt for å komme inn i forestillingens tema. Strindbergs drømmetema ble mer spennende og subtilt i et fysisk-visuelt formspråk, slik jeg så det.

Jeg ser i ettertid at jeg nok befant meg i et konfliktområde i forhold til elevene. Det var en stor motsetning mellom ungdommenes syn på hva teateruttrykk er og mitt. Forestillingen hadde et fysisk uttrykk og den tekstlige narrativen var ikke det bærende elementet. Mange av ungdommene hadde aldri sett sånn type teater før:

*-Det har vært en spennende prosess...(Elevlogg) . Jeg hadde absolutt inntrykk av at elevene hadde likt prosessen. Jeg fikk mange positive tilbakemeldinger, da spesielt etter workshophelgene.....men jeg føler kanskje at denne typen forestilling er vanskeligere for ungdommer å forstå (Elevlogg). Dette er et representativt utsagn for noen av elevenes mening om forestillingen. Formspråket var ukjent, og kanskje ble de usikre på om dette i det hele tatt var teater.*

*-Selv sliter jeg med å forstå ting enkelte ganger, så jeg synes det kan være litt vanskelig (Elevlogg).*

*-Ser absolutt ikke hvor «For ungdom» kommer inn i bildet. ... (Elevlogg). Elevene hadde snakket med publikum, og noen av dem var kanskje redd for at de ikke hadde «skjønt» forestillingen.*

*-Jeg synes det er litt rart for så å si ingen ungdommer interesserer seg for teater og når de ikke kommer til å skjønne noe er det teit, synes jeg (Elevlogg). Eleven hadde muligens fått negativ respons på forestillingen, og «koblet seg» litt fra. Forestillingen hadde et kunstorientert uttrykk, og det kunne virke som om noen ungdommer mente at dette ikke var teater som appellerte til dem.*

*Det blir litt vanskelig for ungdom å forstå sammenhengen i visse tilfeller, men til gjengjeld bygger slike forestillinger i mye større grad på det indre, noe som appellerer til ungdom som i og for seg er i en tid der de skal finne ut hvem de selv er (Elevlogg).*

Et fordypningstilbud skal utfordre både utøvere og publikum. Men å vite hva som «treffer» ungdomssegmentet er vanskelig å vite. Jeg hadde delvis samarbeidet med elevene. Jeg var i utgangspunktet overbevist om at ideen min på en eller annen måte kunne kommunisere med ungdom. Jeg som lærer søkte både bredt og vidt i adaptasjonsarbeidet av klassikeren. Jeg måtte stole på at det fysiske uttrykket uttrykte det vi ville si.

Nasjonal prøve av Maria Tryti Vennerød var et samarbeid mellom barne- og ungdomsteateret i Stavanger (BUT) og Dywikkans i 2011 (Aune 2013) Aune sin analyse av produksjonen viser at de unge elevene ved Rogaland teater erfarte noe av det samme som jeg har gjort. Denne satsningen hadde et forestillingskonsept som sidestilte fysisk- visuelle og auditive elementer. De inviterte også til å prøve å hente frem ungdommenes eget estetiske uttrykk. De erfarte også en krevende prosess underveis på flere måter. Forestillingen fikk gode kritikker i avisene, men ble ikke så godt mottatt av jevnaldrende ungdommer. De opplevde forestillingen som rar og vanskelig. Regissørene erfarte at scenekunstuttrykket krevde mer av sitt publikum enn det aktører og publikum var vant med.

Min fremste oppgave som teaterpedagog og regissør, slik jeg ser det er å gi elevene erfaring i å arbeide med teaterfaget. På dette nivået mener jeg at både øvelsene, workshopene samt den ferdige forestillingen skal utfordre. På flere nivåer. Elevene som skal erfare mestermøter og utvikle sitt eget performative og dramaturgiske uttrykk gjennom en estetisk dannelsesprosess. Det krever både arbeidsdisiplin og nysgjerrighet å søke nye måter å uttrykke seg på. Også publikum skal utfordres: de gjennomgår også en estetisk dannelsesprosess. Et publikum bestående av unge mennesker i alderen 13-19 år kan ha få referanser på hva teater er. De elevene som virkelig kjente at dette var givende for dem sa:

*Jeg har fått utviklet meg som skuespiller og har hatt det veldig morsomt i denne perioden, og er inspirert til å fortsette. ...Det er en god måte å lage teater på, selv om det kan være vanskelig å følge til tider (Elevlogg).*

Tilbakemeldingene bærer preg av at noen syntes at det å jobbe med et så fysisk krevende uttrykk var givende.

*Jeg liker formen kjempegodt. Jeg mener det er slik teaterkunst skal være.... Vi mestrer uttrykk på en annen måte enn i fjor (Elevlogg).*

Det å stille seg åpen og være nysgjerrig er en viktig egenskap i et talenttilbud, mener jeg.

*Et drømmspill har vært et fascinerende stykke å jobbe med ettersom det ikke er noen fast tidslinje å følge, mer til tider har jeg selv problemer med å forstå det underliggende noe som påvirker skuespillerprestasjonene (Elevlogg).*

Balansegangen mellom elevdemokrati og lærerstyring var en utfordring. Jeg strevde, men det førte til at jeg jobbet ekstra mye med å finne innganger til materialet. Fordypningstilbudet skal som tidligere nevnt ivaretas av høyt kvalifiserte lærere og jeg glad jeg hadde kompetanse og erfaring nok til å gjennomføre denne prosessen. Verkstedholdere, avdelingsleder, koreograf og i siste fase også videokunstner og lysperson bidro til at mitt arbeid kunne diskuteres og utvikles i et svært kompetent og faglig inspirerende miljø. Dette var utviklende, og samarbeidet var preget av gjensidig respekt. Elevene erfarte at det er en tid for utprøving og en annen tid for arbeidsdisiplin. Begge disse erfaringene er viktige i et fordypningstilbud. I hvilken grad elevene skal medvirke i en slik prosess, er en viktig diskusjon. Elever er i ungdomsskole og videregående skole- alder er absolutt kompetente til å forme et innhold i et teaterstykke som skal spilles for ungdom. Men i dette prosjektet valgte jeg i siste instans å stole på egne valg. Og i samarbeid med «kunstnerisk team» ble et fysisk-visuelt teateruttrykk styrende for forestillingens endelige form og innhold.

#### 4.2.4.2 Koreografens rolle

Vi har hatt koreografer ved TKK som har hatt moderne dans som uttrykk i flere år. Jeg er vant med å samarbeide med dansere og synes det gir forestillingene et mer spennende og performativt uttrykk. Dans er mere abstrakt i formen, slik jeg ser det, og det utfordrer elevene og publikum på en annen måte enn det skrevne ord. Alle danserne jeg har samarbeidet med opp gjennom årene har vært dyktige, hardtarbeidende og dedikerte i sitt arbeid. De gir inspirasjon til mitt virke.

Koreografen og jeg hadde god kjemi, og vi hadde respekt for hverandres uttrykk. Begrepet «dansekunstner» (Østern 2014) er dekkende for henne. Hun er både utøvende, koreograf og pedagog. Hun har fem års utdanning fra dansepedagogisk linje i Russland . Hun sier: *Jeg er ambisiøs som koreograf og forventer innspill fra elevene, vi skaper materialet sammen. Når de har kommet med på fordypingsgruppe, regner jeg med at er de innstilt på å jobbe hardt.* (Intervju 8.juni 2015).

Vi startet tidlig på høsten med egne produksjonsmøter. Koreografen måtte få tak i «Et drømspill» på sitt morsmål. Vi drev vår egen personlige forskning og diskuterte stykket og stykkets symbolbruk. Koreografen hadde studert psykologi ved Universitetet i St. Petersburg og hadde klare meninger om Strindbergs symbolbruk. Dette var utviklende og fine samtaler, og vi bestemte oss for å opprette en «felles bank» for ideer. Vi delte artikler, facebookinnlegg og musikk som kunne «nære» forestillingsarbeidet. Vi så begge filmer som kunne gi oss ideer. Vi diskuterte scenografi og var enige om at temaet krevde et spennende scenerom. Slik fikk vi ideen til å kontakte videokunstneren.

Koreografen deltok i min undervisning 3 ganger utover høsten. Hun var også med og observerte verkstedholder 2 sin workshop. Hun arbeidet med generell grunntrening i dans de første dansefredagene hun hadde. I formingen av ferdige danser ble alt bevegelsesmateriale skapt fra grunnen av. Koreografen hadde ideer som hun prøvde ut sammen med elevene. Hun « komponerte» danser i samhandling med elevene (Østern 2014). Da koreografen hadde sin workshop på Trøndelag Teater, hadde hun grovskisser til tre danser. I intervju med koreograf sammenligner hun norske og russiske forhold:

*Forskjellen på talenttilbud i Russland og her; først og fremst at de bruker mere tid, minst to- tre ganger i uke minst 2 timer. Kunstscole på fritid. Vanlig med danseensembler i Russland. De har navn. Rundt 4- 6 timer pr. uke. I Norge er det en time i uka. Det er veldig liten tid. Men man lærer jo noe- og da får det bli noe.*

Koreografen har et godt poeng her. For å utvikle talent kreves det tid.

*Ikke alle blir dansere, men for motivasjonen—man må opp på et nivå. Hvis det går for sakte så ser ikke elevene utviklingen selv. Fordypningselevne forstår mer, de bruker mere tid og engasjement. I Russland er foreldre veldig engasjerte i danseundervisningen. Russland har en lengre dansetradisjon. Idrett og kultur ligger på samme aksepteringsnivå. Den største utfordringen er tid. Det må bli det det blir. Da blir det noe (Intervju, 8. juni 2015).*

Det er viktig at kultur ikke blir bare «kos» som Bamford hevder. Å øke statusen til fordypningstilbudet i teater i kulturskolen både i forhold til ressurser og tidsbruk, er en av hensiktene med denne oppgaven.

I den siste fasen tok koreograf ansvar for innkjøp av kostymer og sminke. Hennes klare ide om hvilke kostymer elevene skulle ha, avlastet meg. Vi ønsket et ungdomsuttrykk, så valget falt på duse, lyse klær i forskjellige farger i silke og bomullsstoffer. Agnes-rollen fikk et kostyme som skilte seg ut som skulle understreke at hun var annerledes.

Samarbeidet mellom koreografen og meg fungerte svært godt, og det var utviklende for begge parter. Vi var også samkjørte om å kreve mye av elevene.

#### **4.2.4.3 Mentorrollen**

Rammeplanen 2003 understreker at undervisningen i et talenttilbud skal ivaretas av høyt kvalifiserte lærere og foregå i et faglig inspirerende miljø. I tillegg er det ønskelig at man ser på muligheten for å samarbeide med høyere kunstutdanninger (Rammeplanen 2003 :82).

I TKKs modell for fordypningstilbudet ligger en mentorrollefunksjon. 8 timer er satt av til dette arbeidet. Mentor er utdannet fra 4-årig regilinje ved Kunsthøgskolen i Oslo. Mentor er samme person som verkstedholder 1. Hun har hatt denne funksjonen i begge årene vi har hatt prosjektet «Kupp en klassiker». I 2014 hadde vi et samarbeidsmøte tidlig på høsten. Mentor delte raust sine ideer og ga meg tips om hvordan jeg kunne adaptere en klassisk verk. I 2015 hadde vi ikke et slikt oppstartsmøte, men hadde første møte i mars 2015. Dette var ikke noe bevisst valg, det var travelt og det bare «ble» sånn.

Mentors rolle i dette prosjektet var å være samtalepartner om stykkets tema og valg i forhold til regiløsninger.



Hun så forestillingen med «friske» øyne og kom med spørsmål og kommentarer til sammenhengen og eventuelle scener som var uklare. Hun kom og så med konkrete forslag til forbedringer av enkelte scener og strykninger av tekst. Hun påpekte at det kunne være fint å forsterke det gjennomgående temaet med papir. Mentor hjalp meg også med å utvikle Agnes sin rolle. Jeg hadde en tendens til å glemme Agnes, da det var det å få på plass alle de andre scenene som stort sett tok fokus.

Å ha en mentor i et sånt prosjekt er svært verdifullt. «Kupp en klassiker» kjennetegnes på den ene siden at forestillingen skapes i samarbeid med elevene og på den andre siden at forestillingen er mere profilert. Den programmeres i teaterets faste programblad, i avisen, på internett og i teaterets foaje med stort bilde. Ambisjonsnivået er med det skrudd opp mye i forhold til en vanlig kulturskoleproduksjon. Da er det viktig å ha en erfaren regissør som kan gi råd og se prosessen utenifra. Jeg er kjent med at det er vanlig at forestillinger på teateret har en dramaturg som støtter regissørens arbeid. Som teaterlærer i kulturskolen føler jeg meg mye mere hjemme i lærerrollen enn i regissørrollen, derfor ble mentor en god faglig støtte for meg. Mentorrollens kompetanse som er nødvendig i denne sammenhengen er regiutdannelse og erfaring med regi.

#### **4.2.4.4 Ledelse av kunstnerisk team**

To uker før premiere hadde mentor, koreograf, teaterpedagog, videokunstner og lystekniker to viktige møter. Det første møtet var i kulturskolens lokaler der vi hadde en førstegangsvisning på forestillingen. Andre møtet var fire dager før premiere. I disse møtene oppstod fruktbare samtaler. Som komplementært team jobbet alle parter med å forbedre og avstemme forestillingen. Mentors regikompetanse tydeliggjorde historien og hjalp oss med å «beskjære» forestillingen ytterligere. Videokunstner og lystekniker hadde også forslag til scenografiske forbedringer. Videokunstner kom med forslag om at Agnes kunne ha en lyskule som hun bar med seg. Han bidro til at papir ble en større del av scenografien. Videokunstner, lysmann og koreograf tok også ansvar for å samkjøre det tekniske slik at det kunne styres fra lysmannens lysbord. Koreografen tok ansvar for kostymer og sminke. Hun valgte også musikken vi brukte i forestillingen.

Det må understrekes at disse møtene med det jeg her kaller «kunstnerisk team» var til inspirasjon. Det som lett kunne ha blitt en maktkamp om «å bestemme» hva som er riktig, ble i stedet et møte mellom forskjellige fagkompetanser. Som Rammeplanen også skriver, så

ligger det et stort potensiale i tverrfaglighet. Å hente impulser fra hverandre beriket alle de impliserte partene. Som prosjektleder måtte jeg også utvise fleksibilitet og raushet. (Ulvestad 2014). Det lå stor glede, spesielt for meg, i at det kunstneriske teamet jobbet godt sammen og ville prosjektet vel.

#### 4.2.4.5 Videokunstner og lysansvarlig



Illustrasjon 4. Fra forestillingen «Et drømmspill» .(Foto: Kristian Wanvik).

Videokunstner hadde lokaler i Verkstedhallen<sup>7</sup> til eget bruk noen dager i oktober. Han inviterte elevene til å komme dit ned og se på noen effekter som kunne bli brukt i forestillingen. Han hadde da hengt opp noe stoff og viste bl.a. mulighetene med å projisere bilder på kroppen og hvordan forvandle rommet med forskjellige effekter. Avslaget på søknaden til Norsk kulturråd og stramme budsjetter ved TKK gjorde det klart at vi måtte forenkle det visuelle uttrykket. Videokunstner var med på visningen da rekkefølgen klar i

---

<sup>7</sup> Verkstedhallen er en kjent kulturscene i Trondheim

mars. Uka før premiere bygde videokunstner og lysansvarlig sammen med noen foreldre opp et stillas i scenerommet.

Scenografi er ikke prioritert i noen særlig grad i vårt arbeid ved TKK. Så ideen om å ha med en videokunstner følte som et kunstnerisk løft. Jeg hadde ikke gjort meg opp noen mening om scenografibruken noe videre utover det. Det ble et lite problem for meg etter hvert at jeg visste lite om hva videokunstneren tenkte å gjøre. Han skisserte noen ideer, med de forandret seg hele tiden. Dette ledet til en del bekymringer for meg, fordi jeg hadde sett lite av hans tidligere arbeider. Jeg valgte imidlertid å stole på at han gjorde jobben sin. Dette var utfordrende, fordi jeg som kunstnerisk leder burde fått vite tidligere hva han tenkte å vise. Jeg burde løst dette på en annen måte, slik at vi hadde fått en «åpnere» prosess.

Videokunstneren gjorde rommet spennende, og jeg var fornøyd med hans arbeider. En refleksjon jeg gjør meg i etterkant er at vi kunne ha hatt en åpnere dialog om valg av motiver og fargebruk.

Lystekniker tok alt ansvar for lys. Han hadde tidlige samtale med videokunstner for å samkjøre video og lys. De inspisierte Kjellerscenen i januar og rigget opp lys og videoutstyr en uke før premiere i mars.

Fordypningstilbudet ga elevene i denne produksjonen erfaring med noe multimodale uttrykk; digital scenografi.

#### **4.3 Organisatoriske tiltak**

Når dette punktet 4.3 om organisatoriske tiltak har blitt såpass kort i forhold til de andre tiltakene, skyldes det at jeg har lite funn knyttet til dette punktet.

Slik jeg ser det, er det et sentralt funn i dette arbeidet at det ikke er nødvendig å spille forestillingen på et institusjonsteater. Jeg skal argumentere for hvorfor jeg ser det slik på slutten av dette punktet.

Rammeplanen 2015 understeker at i arbeidet med å styrke kvalitet i undervisningstilbudet, oppfordres den enkelte kulturskole til å samarbeide med lokale kunst -og kulturmiljøer (s 12).

Argumentet for å velge Trøndelag Teater (TT) som spillsted var at elevene skulle få erfare å spille i byens «storstue».

Elevene ga klart uttrykk for at det å spille der, motiverer dem mye:

*-Det er kult å spille på samme sted som kjente skuespillere (Elevlogg).*

*--Ja, det betyr mye å spille på Trøndelag Teater. Føler det blir mere seriøst å spille der (Elevlogg).*

*-Det betyr ikke mye, men det er jo litt stas (Elevlogg).*

*-Jeg føler at jeg kommer ett skritt nærmere drømmen (Elevlogg).*

For noen av elevene betydde det mye å spille på teateret, mens for andre spilte det ikke så stor rolle.

Det var avdelingsleder ved TKK som kom med ideen til vignetten «Kupp en klassiker». Hun fungerte som prosjektets produsent og hun hadde ansvar for å avholde samarbeidsmøter med TT. Det var henne og rektor ved TKK som håndterte de økonomiske sidene i prosjektet.

Hun var ansvarlig for å utarbeide samarbeidsavtalene med de eksterne kunstnerne, videokunstner og lysansvarlig. Planleggingsmøter som vedrørte workshops og forestillingside var mitt ansvar. Rollen min som prosjektleder for forestillingsarbeidet måtte være gjennomgående fleksibel (Ulvestad 2014). I tillegg jeg måtte legge vekt på å kommunisere forestillingsideen på en god måte.

Vi hadde to samarbeidsmøter med teateret på høsten. På det ene møtet diskuterte vi bl.a. teknisk utstyr og romløsning (Vedlegg 7). Kjellerscenen på teateret er liten. Vi hadde en ide om å «snu» rommet. Ideen var å bruke galleriet som stod fast i rommet, for så å bygge et stillas ut fra det. Dette var det vanskelig å få til på grunn av tekniske forhold. Vi ble enige om å forenkle romløsningen og inngikk et kompromiss med teateret og fikk låne teaterets sceneelementer for å bygge et stillas. Slik fikk vi til et spennende rom uten å måtte snu om på selve rommet.

TT var også behjelpelige med å låne bort noe teknisk utstyr. Videokunstner og lysansvarlig hadde en god dialog med TTs tekniske stab.

Vi fikk også låne et bord til bruk på scenen fra TTs rekvisittlager.

Vi fikk vår egen oppfølgingsperson fra TT som var tilgjengelig for spørsmål fra oss da vi flyttet inn i Kjellerscenen. TT stilte også med en person som fungerte som inspisient. Hennes rolle var å ha overoppsyn med at alle var på plass og å starte selve forestillingen.

Spilleperioden vi får tildelt, har med teaterets egne behov å gjøre. I 2014 fikk vi en god spilleperiode andre uka i mai. Nå i 2015 fikk vi tildelt uka før og etter påskeferie. Dette var

ikke helt optimalt for oss. Vi måtte ha to opp-prøvningsperioder, og det følte som unødvendig mye arbeid.

#### **4.3.1 Samarbeid videre?**

I 2014 hadde elevene store forventninger til at flere fra teaterets stab skulle komme og se på forestillingen. På generalprøven kom en av husets eldste og mest garvede kvinnelige skuespiller og så på. Hun hadde tatt turen ned i Kjellerscenen og var nysgjerrig på hva «Kupp en klassiker» var. Hun tok seg god tid i møte med ungdommene. Hun var raus i tilbakemeldingene og ga gode tips for premiereforestillingen. På premieren kom hun og overleverte en skål med sjokolade til de unge aktørene med ønsker om «break a leg».

Jeg henter frem denne episoden fordi vi dessverre ikke fikk besøk av noen skuespiller i 2015. Besøket i 2014 var ikke noe vi hadde organisert, hun kom helt frivillig. Når jeg tenker på dette nå, så hadde det det en verdi. Elevene ble sett, og de fikk gode råd. På meg virket det som denne gleden var gjensidig.

Dette er enkelt grep, og et forslag om at TT gir en erfaren, klok skuespiller det oppdraget å vise ansikt og gi en faglig respons til fordypningselevne.

Jeg mener at samarbeidet med TT har større potensiale. Det å la elevene treffe en skuespiller som kan fortelle om deres hverdag er viktig. Kanskje kunne elevene fått besøke de som jobber i de forskjellige avdelingene på TT. En omvisningstur der de kunne få sett den tverrestetiske siden av teaterets virke. Hvordan jobber de på sminkeavdelingen? Hvordan jobber de som lager scenografi?

Dette er i tråd med hva fordypningsinnholdet i teater skal være; å få forståelse for teater som kunstart og tilegne seg et grunnlag for å forstå teater som kunstuttrykk i en tverrfaglig og tverrkulturell sammenheng (Rammeplanen 2003 : 57).

Teateret har opprettet prosjektet «Unge dramatikere»<sup>8</sup> ([www.tondelagteater.no](http://www.tondelagteater.no)) som et tiltak for ungdom . Hva med et samarbeid med kulturskolens fordypningselever? Vi har elever som ønsker å lære mest mulig om teater. De kan spille stykkene de unge dramatikere skriver.

Funn jeg har gjort i forhold til organisatoriske tiltak er at det er ikke en forutsetning at forestillingen blir spilt på et institusjonsteater. Slik vi har opplevd samarbeidet, hadde vi lite

---

<sup>8</sup> Dette er TTs egen satsning for å rekruttere unge skribenter til teateret

med det faglige miljøet på huset å gjøre. Dette samarbeidet har et større potensiale i forhold til tilganger til forskjellige kompetanser som finnes i det profesjonelle miljøet. Dette er et argument for at forestillinger med fordypningselever kan spilles enten i et vanlig i kulturhus eller i andre tilrettelagte rom for teater.

## 5.0 Avslutning

I arbeidet med fordypning i teater i kulturskolen har jeg gjennom selvrefleksjon og i analyse av problemstillingen kommet frem til flere faktorer som er verdt å bringe videre for andre som skal drive lignende arbeid.

Jeg har fordypet meg i teori om fagfeltet og gjennom det fått en bedre forståelse for eget verdigrunnlag som teaterpedagog. Jeg har også fått nye fagbegreper jeg kan bruke i min egen undervisning. Samspillet mellom teori og praksis, veiledning og refleksjon har gitt meg ny forståelse for min egen rolle og utøving av teaterfaget. Jeg har gjort noen viktige funn i dette arbeidet som jeg ønsker å bringe videre.

Elevenes estetiske dannelse skjer gjennom at de bruker teatermediet til å perspektivere, problematisere og utvikle ny kunnskap. Fordypningen i teater skal utvikle elevenes kreative evner, håndverksmessig og kunstnerisk kompetanse og samarbeidsevne. Funnene i dette prosjektet kan være til hjelp for andre som skal utvikle et fordypningstilbud i teater.

### 5.1 Hovedfunn

I Rammeplanens generelle legges det vekt på at kulturskolen bygger på et humanistisk menneskesyn og på samfunnsverdier som fellesskap, ytringsfrihet, menneskeverd og demokrati (s 7). Kulturskolens opplæring skal danne barn og unge og har som mål «- å utvide barn, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelser, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse» (2015 : 6).

I TKKs modell erfarer elevene å jobbe med teaterpedagogikk. Danningen skjer, i tråd med Deweys dannelses teorier, gjennom erkjennelser og opplevelser. I teaterfaget øves det på innlevelse gjennom utfoldelse og deltakelse. I TKKs modell legges det til rette for at elevene erfarer teaterfaget som en arena for selvfremskilling. I prosjektet «Kupp en klassiker» får elevene en mulighet til å spille med og leke med sin egen ungdomskultur gjennom teaterfaget.

- Jeg mener det å adaptere et klassisk verk for ungdommer har stor verdi. Med «Et drømmespill» fikk elevene være med og lage egne historier ut fra tematikken i stykket.

Når jeg henter opp erfaringene fra 2014 med «Peer Gynt» er det fordi elevene hadde større utbytte i forhold til å bli kjent med det klassiske teaterverket i dette prosjektet.

Det viktig at teaterpedagogen står trygt i valget av klassikeren. Da er det lettere å åpne opp for en demokratisk prosess med elevene.

-Funn i dette prosjektet viste at kunstneren jobber dypere og mer konsentrert med den håndverksmessige og kunstneriske kompetansen. Dette punktet er viktig, fordi det er forventet at fordypning i teater skal føre til teaterfaglig utvikling. Verkstedholderne som leies inn bør ha god erfaring i å jobbe med barn og unge. Det kan også være en fordel at teaterpedagogen kjenner til verkstedsholderens faglige kompetanse og uttrykk.

-Et annet funn i mitt arbeid er at teaterpedagogen får et faglig løft ved å jobbe tett med andre kunstnere innen teaterfaget. I samhandling prøves meninger ut. Å samtale og samhandle om teateruttrykk, regikompetanse og formgi et kunstnerisk produkt gir økt kunnskap. I ettertid ser jeg at den nye kunnskapen trer tydelig frem for meg. Med dette prosjektet har jeg økt min kunnskap både praktisk og teoretisk innen teaterfaget.

-Teaterpedagogen bør ha god erfaring. Som regissør og prosjektleder kreves det gode leder- og kommunikasjonsevner. Å samarbeide med mange impliserte parter er krevende. Forestillingsideen bør kommuniseres på en troverdig og engasjerende måte, slik at «wowfaktoren» (Bamford 2008) løfter det kunstneriske arbeidet.

-Med «Et drømspill» har TKK produsert en forestilling for ungdom i alderen 13- 19 år. Kategorien ungdom er en uoversiktlig gruppe (Røyseng, Pettersen og Habbestad 2014). Det er en utfordring å lage teater for ungdom. Kulturskolen, her representert ved TKK, er en aktør som lager forestillinger for ungdommer spilt av ungdommer. Dette har en egenverdi. For at teater skal engasjere ungdom bør de tidlig erfare forskjellige typer teaterforestillinger og uttrykk.

- Det er ikke nødvendig at forestillingen spilles på et institusjonsteater. Kulturhus eller mindre scener tilrettelagt for teaterforestillinger fungerer også godt. Prosjektet «Kupp en klassiker» var ikke avhengig av å bli spilt på TT. Det ga oss noen fordeler i forhold til programmering og synlighet, og for noen fordypningselevne representerte stedet, -«selve drømmen». Men i TKKs modell var ikke det organisatoriske tiltaket med å spille på TT avgjørende i forhold til forestillingens kvalitet.



## 5.2 Ny kunnskap

Kultur er en viktig faktor i byggingen av en nasjon (Kulturløftet 3). Dette er viktig både i forhold til å skape et aktivt demokrati samt det å være et levende samfunn med ytringsmangfold. Landets kulturskoler er derfor en viktig aktør i forhold til å utvikle barn og unges kreative evner. Kulturskolen har en viktig oppgave med å tale kunstfagenes sak, samt å vise fagenes styrke.

I fordypningsarbeidet ved TKK har vi gitt unge utvalgte elever mulighet til å utvikle sin kompetanse innenfor teaterfaget. Dette er prosjektets hovedfokus.

Vi har også produsert en forestilling for ungdom i alderen 13- 19 år. Forestillinger som lages spesielt for denne aldersgruppen er det lite av (Røyseng, Pettersen og Habbestad 2014).

Prosjektet «Kupp en klassiker» er ett praksiseksempel på hvordan man kan jobbe med fordypning i teater med ungdom.

Den nye kunnskapen i dette prosjektet viser hvordan en modell i fordypning i teater sikrer at kompetansemålene i Rammeplanen blir overholdt.

Læringseffekten av dette prosjektet er stor og kan vise vei for andre som jobber med fordypning i teater i kulturskolen. Jeg mener modellen fungerer godt i forhold til de oppsatte rammene (timer og ressurser). De menneskelige faktorene har vært prosjektets styrke. Teaterpedagogen må ha god kompetanse; hun må fylle rollene som regissør, pedagog og tilrettelegger av innholdet både faglig og didaktisk.

Det er av stor betydning at innleide kunstnerne er i stand til å tilrettelegge sin kunstneriske kompetanse for elever i den valgte aldersgruppen.

## **Relevante teoretiske perspektiver og referanselitteratur.**

Angelo Elin og Kalsnes Signe (red.) (2014). *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk og kunstpedagogisk utdanning*. Cappelen Damm

Aune, Vigdis (2010). *Det lokallistoriske spillet som kultur-estetisk arena for ungdom*. Trondheim: HF, NTNU (Diss.)

Aune, Vigdis (2013). *Teater for barn og unge*. Akademia forlag, Oslo/Trondheim

Bial, Henry (2007). *The Performance Studies Reader*. Edited by Henry Bial. Routledge, Taylor and Francis Group, London and New York

Bostad, Inga (2009). *Kunnskap og dannelse foran en nytt århundre*. Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo

Bostad, Inga og Hagtvedt, Bernt (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*. Høyere utdanning og forskning i Norge møter den globaliserte verden. I Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo

Braanas Nils (2008). *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag. 5. utgave.

Dewey, John (1934/1980). *Art as experience*. New York: Perigree Books

Dewey, John (1954). *Individuality and Experience*. I A.C. Barnes (red.), *Art and Education*. Merion, PA: The Barnes Foundation Press

DUS (2013). *Den unge scenen 5*. Transit AS, Oslo

Gjærum Gürgens Rikke & Rasmussen Bjørn (red.). (2012). *Forestilling, framføring, forskning*. Trondheim: Akademika Forlag

Heggstad, Eriksson og Rasmussen (red.). (2013). *Teater som danning*. Bergen: Fagbokforlaget

Hofsli et al (2013). *Norsk kulturskoleråd 40 år*. Rapport frå nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringa

Kvaale, S. og Brinkman S (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2 utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Mjaaland Kari, Eriksson Stig A. og Rasmussen Bjørn (red.) (2013). *Teater som dannning*. Bergen: Fagbokforlaget

MonolUNG (2010). *Monologer for ungdom*. [www.kulturraadet.no](http://www.kulturraadet.no)

Rammeplan for kulturskolen. (2003). «*På vei til mangfold*». Norsk kulturskoleråd

Rammeplan for kulturskolen. (2015). «*Fra mangfold til fordypning*». Norsk kulturskoleråd

Røyseng Sigrid, Pettersen Therese og Habbestad Ida (red). 2014. *Begreper om barn og kunst*. Norsk kulturråd/Ars Council Norway

Soria Moria-erklæringen- 04 (Kulturløftet1),-09 (Kulturløftet 2) Kulturutredningen 2014 (Kulturløftet 3)

Strindberg August. (1903).*Et drømmespill*. Oversatt av Svein Selvig, Trøndelag Teater 1988/89

(UHR), Universitets- og høyskolerådet (2011). *Dannelsesaspekter utdanning*. Redigert av UHRs utdanningsutvalg. Oslo: Universitets- og høyskoleråd

Waagen, Wenche ( 2010). *Kulturskolelæreren*. Trondheim: Tapir Forlag

Waagen, Wenche et al (2012). *Musikkopplæring i 100!- Hundre år med musikkundervisning i Trondheim*. Trondheim: Schrøder forlaget

Ulvestad B. Kirsti (2013). *Veiledningsbok : teater i kulturskolen*. Norsk kulturskoleråd

Ulvund Marit (2012). *Ekkoteater-praksisledet forskning innenfor et performativt paradigme*.

Trondheim: Akademika forlag

Østern, Anna Lena, Stavik-Karlsen Geir og Angelo Elin (red.) ( 2013). *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. Universitetsforlaget. Oslo.

## **Liste over vedlegg**

Vedlegg 1: Plan over fordypningstilbudet ved TKK 2014/2015

Vedlegg 2: Robin Nelsons modell (2013 : 37).

Vedlegg 3: Spørreundersøkelse ved oppstart

Vedlegg 4: Spørreundersøkelse ved slutt

Vedlegg 5: Dreiebok, rekkefølge over innslag

Vedlegg 6: Intervjuguide for verkstedholdere og koreograf

Vedlegg 7: Produksjonsmøte med Trøndelag Teater

Vedlegg 8: Verkstedholder 1 sin undervisningsplan

Vedlegg 9: Verkstedholder 2 sin undervisningsplan

Vedlegg 10: Anmeldelse, Adresseavisen

Vedlegg 11: Egne ideer tidlig i prosessen-

# Fordypningstilbud i teater ved TKK 2014/15

- et samarbeid mellom TKK, Trøndelag Teater og Cirka Teater.

---

## **Faste ukentlige teaterøvinger onsdager kl 18.15-19.45**

Sted: Bispehaugen skole  
Pedagog: Kristin Nordstrøm (regi)  
Pedagog: Svetlana Stokke (koreografi)

## **Dans: Fredag 26.09-24.10-28.11**

Sted: Bispehaugen skole  
Tid: 16.00-18.00

## **Verksted 1: 17.-19. oktober 2014**

Kursholder: Kjersti Haugen (Trøndelag Teater)  
Faginnhold: Fysisk teater/regiarbeid  
Sted: Bispehaugen skole

## **Verksted 2: 21.-23. november 2014**

Kursholder: Anne Marit Sæther (Cirka Teater)  
Faginnhold: Fysisk teater/regiarbeid  
Sted: Dora, Cirka Teater

## **Verksted 3: 9.-11. Januar 2015**

Kursholder: Svetlana Stokke (TKK)  
Faginnhold: Koreografi  
Sted: Bispehaugen skole

## **Verksted 4: 6.-8. Februar 2015**

Kursholder: Kristin Nordstrøm (TKK)  
Faginnhold: Dybdarbeid regi  
Sted: Bispehaugen skole

## **Verksted 5: Uke 15 (ettermiddager)**

Regi: Kristin Nordstrøm  
Koreografi: Svetlana Stokke  
Faginnhold: Ferdigstilling produksjon  
Sted: Teaterkjelleren Trøndelag Teater

**Forestillingsperiode hele uke 16, premiere mandag 13. april 2015 i Teaterkjelleren på Trøndelag Teater.**

### **Tid verkstedhelger:**

Fredager: 16.00-18.00  
Lørdager: 10.00-15.00  
Søndager: 10.00-15.00

### **Obligatorisk oppmøte**

Det er obligatorisk frammøte til alle øvinger og verkstedhelger. I forestillingsperioden i uke 16, må eleven også kunne gjennomføre prøver og forestillinger både på dagtid og kveldstid.

### **Permisjon**

Permisjon innvilges på grunnlag av skriftlig søknad. Det innvilges inntil to prøver pr. semester når skolen kan godta fraværsårsaken.

Permisjonssøknader skrives på eget skjema som er tilgjengelig i TKKs ekspedisjon, eller via nettet.

Søknad skal leveres inn senest 14 dager før aktuell permisjonsdato.

Elever som uteblir fra fordypningstilbudet kan miste elevplassen etter to ugyldige fravær.

### **Bekreftelse**

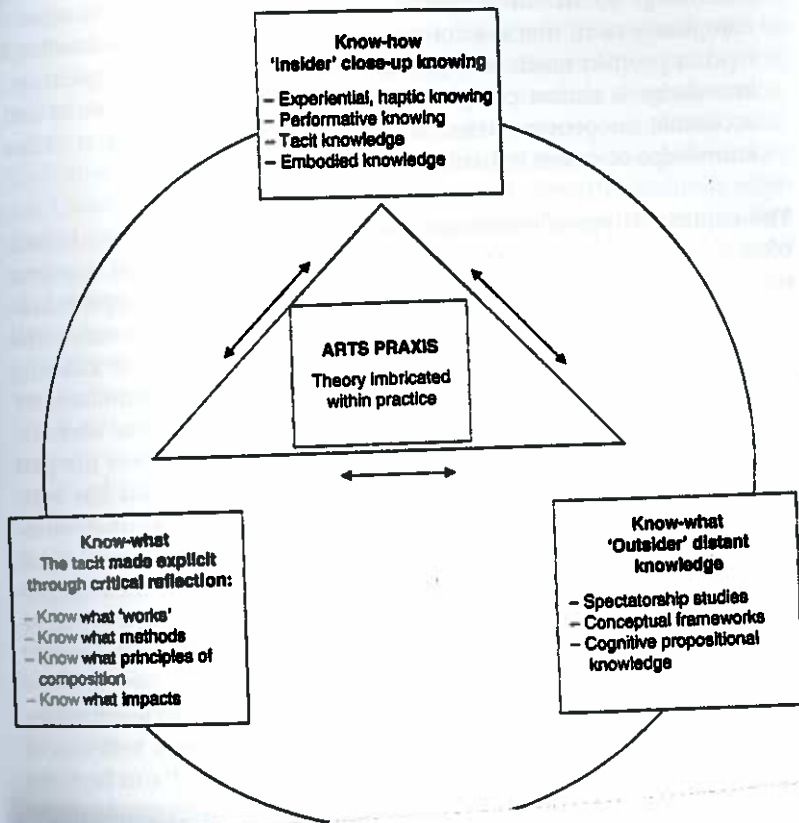
Elevene får på anmodning en bekreftelse på at de har deltatt i fordypningsundervisning i teater ved TKK. Den kan brukes f.eks. i forbindelse med søknad til videre studier, og evt. som godkjent valgfag ved videregående skole.

### **Pris**

Fordypningstilbudet i teater koster kr 1000,- pr semester i tillegg til vanlig skolepengesats. Det forutsetter at man innehar en vanlig skoleplass med skolepengesats kr 1697,50 pr. semester. Det vil si totalt 2697,50 pr. semester.



# Vedlegg 2



## Spørreundersøkelse for fordypningsgruppe 2014/15, 20.august

**1.** I hvor stor grad gleder du deg til dette teateråret på fordypningsgruppa? (Sett kryss)

1. ikke noe særlig	2. Litt	3. Det skal gå greit	4. Det skal bli ok å begynne igjen	5. Jeg både gleder og gruer meg	6. Jeg gleder meg veldig
--------------------	---------	----------------------	------------------------------------	---------------------------------	--------------------------

**2.** Hvorfor ønsker du å gå på dette tilbudet?

---

---

---

**3.** Betyr det mye for deg at forestillingen spilles på Trøndelag Teater? Hvis du svarer ja, kan du i så fall skrive hvorfor?

---

---

---

**4.** Hvilke forventninger har du til dette skoleåret?

---

---

---

**5.** Hvorfor vil du bruke så mye av din fritid på å holde på med teater?

---

---

---

---

Takk for at du tok deg tid til å svare på denne spørreundersøkelsen.



## Avsluttende spørreundersøkelse for fordypningsgruppe 2014/15, 11.april

**1.** I hvor stor grad synes du at du har lært mer om teater på fordypningsgruppa? (Sett kryss)

1. Jeg har ikke lært noe nytt	2. Jeg har lært lite nye ting	3. Jeg har lært noen nye ting	4. Jeg har lært flere nye ting	5. Jeg har lært mye og synes det er interessant	6. Jeg har lært mye, og er inspirert til å jobbe videre og lære mer
-------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	---	---

**2.** Har tilbudet svart til forventningene du hadde?

---

---

---

**3.** Hva synes du om å jobbe så mye med et fysisk teateruttrykk?

---

---

---

---

---

**4.** Hva synes du om at vi lager en sånn type forestilling for ungdom? ( En forestilling som ikke er musikal, eller som har en tekst/ historie å følge.)

---

---

---

**5.** Hvordan vil du oppsummere årets «opplevelse» - for deg- med «Et drømmspill».

(Skriv både positive og negative ting.)

---

## Vedlegg 4

---

---

---

---

---

---

---

Takk for at du tok deg tid til å svare på denne spørreundersøkelsen.

Vedlegg 5

Dreiebok «Et drømmspill»

Hva

Lys

Scenografi /rekvisitter

Musikk

1. Mørke			«Angel sings»
2. Agnes (og stemmen) oppe på stillaset, ser på menneskeverdenen		Drømmehage	Mikrofon
3. Voggesang «Når trollmor har lagt....»			Papir som teppe
4. Agnes og stemmen Agnes stiger ned			
5. Observerer stress og krangler blant menneskene overgang- stumme krangler			
6. Hjemme hos ....1.Kim og Monica 2. Maja 3.Forfatteren 6. Tuva (Agnes observerer)			
7. Skolescenen		Absurd drøm	
8. Skoledans/ We are all in this together			
9. Har du hørt			
10. Skamsund			
11. Agnes finner forfatteren (Skamsund)			
12. Forfatteren introduserer «Paradise Motell»		Absurd drøm Håndholdt kamera	Kostymer: Cos-players/live
13. Paradise Motell			
14. Forfatteren avslutter sitt mareritt		Absurd drøm	
15. Forfatteren og Agnes snakker om Paradise		Drømmested 1	
16. Drittdrømmer (ønske/få ting)			Dans
17. Drømmetekst		Drømmested 2	
18. Drømmemiks (Kjersti)			

Vedlegg 5

19. Agnes sin monolog «Det er synd på menneskene»			
20. Papirdrømmer – den lille mann (Anne Marit)		Drømmested 3	
21. Knekke sammen		Sammenbrudd av det gamle	
22. Agnes plukker opp		En ny «verden»	

## Vedlegg 6

### Intervjuguide verkstedholdere

1. Hva slags teaterfaglig bakgrunn har du?
2. I hvor stor grad tar du hensyn til at det er ungdom du holder kurs for? (Tilrettelegging, hva forventer du osv.)
3. Du avvek fra ditt oppsatte program med ungdommene den siste dagen. Hvorfor gjorde du det?
4. Hvordan vil du beskrive et talent innenfor teater?
5. Hva skal til for å utvikle seg som skuespiller i fysisk teater?

## Produksjonsmøte Kupp en Klassiker

Møtet gjelder:	Kupp en klassiker – Kulturskolens teater
Dato og tid:	Fredag 27.02.2015 kl 13.45-15.00
Sted:	Trøndelag Teater
Fra TKK:	Susanne Rasmussen, Kristin Nordstrøm, Svetlana Stokke, Daniel Tuck, Pekka Stokke
Fra TT:	Guro Store, Jomar Johansen, Erik Johansen
Referent:	Susanne Rasmussen

### 1. Detaljerte tekniske behov

**Lys:** Daniel sender teknisk forespørsel til Tommy. Daniel gjør grovrigg med heis, bruker stige til justeringer.

**Video:** Pekka ønsker å låne prosjektører om mulig. I tillegg trengs det en gammel analog

**TV.** Jomar undersøker om det fins på teateret, gir Susanne beskjed

Videokamera trengs til realtimeopptak. Susanne låner ut sitt.

**Drømmehagelys:** Pekka skaffer LEDlys

**Lyd:** Det er både lys og lydmixer i Teaterkjelleren

Svetlana kjører lyd, evt lages som langt lydspor og styres samtidig med lys

Svetlana engasjerer Luis til å lage et helhetlig lydspor.

Susanne undersøker TONO avgift

### 2. Detaljert prøve-forestillingsplan, inspisientbehov

Erik Johansen blir inspisient i uke 13 og 15. Disponibel tid ca 6-7,5 timer pr dag

### 3. Detaljert sceneløsning

Sal ryddet for regulært amfi. Til vår disposisjon er 15 sceneelement. Jomar undersøker om teateret kan avse flere og gir Susanne beskjed. Høyde er 40/60/80/120 cm.

Daniel gjør evt. grovrigg av lys med lift før scene bygges (onsdag 18.3)

Susanne organiserer byggehjelp (foreldre av teaterelever)

Vi bygger et lavt publikumsamfi med 3-6 element som kan settes under galleri

Oppbygd scene foran heis

Daniel bruker stige, ikke lift til lysjustering

### 4. Premieremarkering i kantina?

Vi bruker ikke kantina, mulig bruk av Theaterkafeen. Guro gir beskjed.

### 5. Info/PR

Susanne tar kontakt for eget møte.

### 6. Annet:

Susanne leverer liste med oversikt over alle involverte til Guro

Kunstnerisk møte og gjennomgang på Bispehaugen onsdag 4.3 kl 18.30-21.30

## Vedlegg 8

### Retningslinjer for opplegg for TKK-kurs helg 17. 18 og 19. oktober 2014

#### **FREDAG**

Oppvarming/presentasjon: Se i gulvet – klem.

Presentasjon med lapper.

Tegne/male drøm.

Besøk i «galleriet».

Har noen av bildene noe med «Drømmspill» å gjøre?

Fysisk arbeid – oppvarming. Viewpoint.

Lage noen av bildene på gulvet? Sekvenser?

#### **LØRDAG:**

Oppvarming: Lek.

Viewpoint – hvis kulliminering i «sovning»: fantasireise og tekstbiter til galleriet. OBS: Teksten er både beskrivelse av sted og sitat.

Arbeid med musikk/bevegelse/herming.

Lage sekvenser med flere. Koble til tekstbiter.

Hermining som sildestim.

Lete etter inn-og-ut av virkelighet og drøm/mareritt: bruk tekst fra fantasireise eller «hverdagstekst» (feks hvordan kom du deg hit i dag) og leting etter brudd (vha herming/sildestimteknikk/viewpoint, lyd).

Snakke med ungdommene om ulike karakterer eller situasjoner i stykket «Et drømmspill» som de husker/som har gjort inntrykk. Hvorfor? (eller karakterer som burde vært med i et stykke som heter «Et Drømmspill»).

Tekstbiter (mine utplukka) som korresponderer med ungdomenes mening?

Fordele og be om å lære seg utenat til søndag?

#### **SØNDAG:**

Oppvarming: Lek.

Arbeid med 7.trinnsmetoden.

Koble bevegelsessekvenser og 7-trinnsmetoden (mulig?)

Lage sekvenser eller karakterskisser med utgangspunkt i 7.trinnsmetoden og tekstutdrag.

Koble bevegelsessekvenser, sitater, tekst, 7-trinnsmetodearbeid. Kanskje også hverdagshistorier med brudd? Utvikle disse?

Bygge sekvenser inspirert fra Drømmspill-teksten?

**EKSTRA:** Hvis ting ikke funker eller blir ferdig på kortere tid enn jeg tror:

Leting etter overganger mellom drøm og virkelighet gjennom

Arbeid med elementene: Luft, ild, jord vann.

## Vedlegg 8

Arbeid med andre materiale: Papir, olje, egg som steker, is som smelter, talglys....

Arbeid med tempo/rytme(intensitet)



## Vedlegg 9

### FORBEREDELSESNOTAT

for teaterkurs med fordypningsgruppa Kulturskolen i Trondheim.  
Cirka Teater v/ Anne Marit Sæther

#### FREDAG 2 timer:

Kort fysisk analyse av bevegelsen «å gå».

Segmentere en stor bevegelse og bevisstgjøre elevene på hva som skjer i kroppens enkeltdeler i en hverdagsbevegelse vi alle kan.

#### Lytteøvelse:

Tune inn to og to på hverandre.

Åpne evnen til fysisk lytting.

Gå i par, lytte seg fram til helt samkjørte, synkronne skritt, uten å avtale eller dirigere hverandre verbalt.

#### Nøytral gange:

Introdusere begrepet nøytral gange/nøytral posisjon som et harmonisk og «rent» utgangspunkt, uten karakter eller emosjon.

#### Falløvelse:

Falle, slippe kroppen, segmentert i enkelte deler.

Oppgi egen kraft og la tyngdekraften vinne.

#### Bevegelseskvalitet:

Øve på flyt/rykk

Puste bevegelsen og samtidig forberede til første øvelse med figur.

#### Figurteater:

Åpne for forståelse av figur som noe annet enn dukke.

Introdusere et materiale.

Papir i stort format.

Gi liv til papirark: manipulere arket slik at det puster.

Transformasjon til et «vesen»

#### LØRDAG OG SØNDAG 5 timer:

Oppvarming: Sirkushestene

Hoppe/koordinasjon og spenst

Observere raske bevegelser – utføre.

Arbeid med bevegelsesmotor.

Utvikle og utvide forståelsen av kroppsspråk.

Bevege seg i uvanlige mønster, lete etter nye bevegelser med konsentrasjon på isloasjonsteknikk.

#### Bevegelseskvalitet:

Viderføre arbeidet med å gi bevegelsen et temperament.

Fylle et materiale på kroppen som en beholder.

Inspirere til å lete i nye fysiske landskap.

Finne oppgaver underveis i forhold til elevenes tilstedeværelse/uttrykk

Skape karakterer som beveger seg ut av menneskelig realisme:

et vesen, en ånd, en skygge, dyr, beboere fra en annen planet, guder.

## Vedlegg 9

### Energi:

Lete etter gnist og liv i blikket, glassklokke som lager lyd i hodet.  
Insistere på indre arbeid, ikke demonstrere følelser.

Improvisere rundt scenografiske objekter i stort format.

Lete etter uttrykk der kroppen flyter, renner, plasker, spruter over/rundt og under et hinder.

Skape dynamikk gjennom felles bevegelse i rom:

Årvåkenhet.

Bli påvirket av små bevegelser.

Skape dynamikk gjennom rytme, stillhet, bevegelser som bryter stillheten.

Lytte i stor gruppe.

Arbeide med materialer, tyngde og letthet.

En stor tung kappe

En lett transparent kjole.

Føre kostymene som materialer som fanger en kropp og transformerer bevegelsene fra tung til lett, fra lett til tung.

«Være fanget i en kappe av sorg»

«Ta på befrielsens kjole»

Videreføre arbeidet med papir eller lete etter andre figurer, evt lære å føre en stor dukke.

# Godt kuppet

**113 år etter Strindberg er det fortsatt synd på menneskene. Men det blir formidlet på en poetisk engasjerende måte.**

– Det er synd på menneskene, konstaterer gudedatteren Agnes, som flykter fra jorden når hun blir for lik dem hun skulle observere.

I fjor kuppet Kulturskolen klassikeren «Peer Gynt» på fornøylig vis, etter det norske nasjonaleposet tar de for seg det svenske: August Strindbergs «Et drømspill» fra 1902. Hver på sin måte var de to stykkene diagnoser på sin samtid. Den ene dikteren holdt dommedag over sine landsmenn, den andre kanskje mest over seg selv.

Kulturskolegjengen på ni har også denne gangen laget en kollektivforestilling, originalstykkets ramme er utgangspunkt for ungdommenes diagnose over sin egen samtid.

Agnes møter en narsissistisk ungdomskultur representert ved en kroppsbygger, en pyntedokke, en selvskader og ymse andre avarter. Hun møter dem i en lite fruktbar skolesituasjon, i en utsøkt radbrekking av Paradise Hotel der deltagerne sliter med hver sine psykiske diagnoser, og hun møter dem i formidling av deres innerste drømmer.

## TEATER



Kulturskolen/  
Trøndelag Teater

### **Kupp en klassiker: Ett drømspill**

Av August Strindberg  
Regi: Kristin Nordstrøm  
Koreografi: Svetlana Stokke  
Video: Pekka Stokke  
Kostymer: Eva Hov  
Med: Marlene Engevoll  
Dromnes, Inga Hegvik, Anders Ildstad, Caroline E. Steneng  
Nielsen, Ingrid Torkildsdatter Schanke, Even Hanssen Svartkjønnli, Eivor Bergmann Vikan, Nora Waagen og Pernille Øie.

Blikket mot den kollektive kulturen er nådeløst, men hver enkelt person blir skildret med sympati, også den unge dikteren som er en av de originale rollefigurene som er bevart.

Modernistiske «Et drømspill» er ikke så godt kjent blant et allment og ungt norsk publikum, og er nok en større utfordring enn «Peer Gynt». Ungdommelig sjarm er ikke nok.

Men ungdommene og deres støttespillere løser det bra. Innholdet formuleres vel så mye gjennom bevegelse, bruk av enkle figurteatergrep og lyssetting. Pekka Stokkes lyssetning og videosekvenser er utsøkt poetiske. Scenebildet og kostymer i nyanser av hvitt, grått og varmt lys sammen med skuespillerens dans understreker det drømmeaktige i en vakker forestilling.

**Anmeldt av OLE JACOB HOEL**

## Vedlegg 11

### Ideer «Et drømmespill»

En jente ( Agnes , Indras datter som er en avatar/ halvt gud- halvt menneske) går inn i et dataspill. Hun skal erfare menneskenes liv på jorden. Hun skal lete etter lyset i menneskene. Hun vil etterhvert få kommandoer i spillet.

Hva ser Agnes:

- to søstre som krangler. (Har noen ideer om tekst- har også noen tanker om sammenheng, men vi tar det når vi møtes.)

Generelle ideer:

- ungdommer som ikke er tilstede i egen kropp
- styres av sosiale medier- er ikke koblet til «skaperverket»- handler på autopilot
- «rykninger» i drømme (gjør ting som de gjør på dagtid, trening, lesing, men i drømme- stress/overarbeidet/hodestyrte)
- nye familier, det å være til overs
- drømmen om å bli oppdaget , å være spesiell (Idol osv), underholdningsindustriens/kapitalismen lammer enkelt mennesket
- bortskjemte ungdommer som er eneherkere, som får det de peker på
- «Fagervik»- Paradise Hotell / «På fylla i Ibiza», all inclusive- helvete- store egoer som bare vil fremheve seg selv, den norske misnøyen
- det voksende slottet- hovedsentralen/ kontrollrommet (harddisken) i spillet
- når ord et tomme, språket er bare på overflaten, ingen dypere mening, isolasjon pga av den virtuelle virkeligheten
- symboler- finne noe som tilsvarer i dag; sjal,
- hjertene er frakoblet, vi er her for å hjelpe hverandre
- sykeliggjøring..troen på autoriteter....legen min sier, læreren min sier....advokaten, psykologen, presten
- finne sin egen tone
- utstemming (a la Top Models/Idol) (drøm/ mareritt)
- «generasjon prestasjon»

Avatar- ideer:

## Vedlegg 11

- koble seg til skaperverket (i filmen: halene..på det de skal bruke)
- internett tilkobling- går inn i spillet med å låne bort nervesystem og hjerne...?????)
- kamp mot det gode onde (Skamsund- Fagervik)
- hvem gir beskjeder...hvem dikterer over hvem. (Tenker at dikteren i Drømspill er den som har litt klokskap fra før og som følger Agnes.)