

Christina Rørvik Søhol

## Regissøren i egenskapt teater

En analyse av regissørens funksjoner og roller i forestillingsprosessen

*Er det virkelig virkelig? – En teaterforestilling for ungdom*



Masteroppgave i drama/teater

Institutt for kunst- og medievitenskap NTNU

Trondheim, 2018

Antall ord: 24951



Takk til:

Først og fremst vil jeg takke medstudent og gode venninne Trine Elise Gjermstad. Uten ditt engasjement og energilager ville masterløpet blitt kjedelig. Du er en enestående person jeg har lært mye av. Veien videre må bli bra med deg på laget.

Stor takk til ensemblet: Thea, Eirik, Herman og Daniel. Takk for morsomme, stressende, nervøse, sosiale og kreative stunder. Uten dere ville det ikke blitt forestilling.

Takk til Rosenborg skole med lærere og administrasjon. En ekstra takk til sal og scene-gruppen på 10.trinn. Takk for at vi fikk komme inn.

Tusen takk til Cecilie, min kjære veileder. Du har vært en stor støtte og inspirasjon gjennom hele min tid på NTNU og masterløpet. Du får frem det beste i meg.

Takk til Heli Aaltonen, Gunnar Fretheim og Nils Christian Boberg for gode råd og tips under prosessen.

Takk til Daniel som alltid er der



# Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for prosjektet.....	7
1.2 Regissør-myten.....	8
1.3 Ungdomsteater og ungdomskonteksten.....	9
1.4 Ensemblet.....	10
1.5 Forskningsfokus og problemstilling.....	11
1.6 Struktur av oppgaven.....	11
2.0 Forskningstradisjon og metodevalg.....	13
2.1 Det performative forskningsparadigme.....	13
2.1.1 Praksisbasert forskning.....	14
2.1.2 Nelsons modell: Å vite hvordan, å vite hva, å vite at.....	15
2.2 Forskerens rolle.....	16
2.2.1 Reflekerende praktiker.....	16
2.2.2 Dokumentasjon.....	17
2.3 Intervju og transkripsjon.....	19
2.4 Kunstneriske metoder og strategier.....	20
2.4.1 Dramapedagogiske metoder og strategier.....	20
2.4.2 Metoder anvendt i arbeid med ensemblet.....	21
3.0 Teoretiske perspektiver anvendt i prosjektet.....	25
3.1 Egenskapt teater.....	25
3.1.1 Fasene gjennom prosessen.....	25
3.2 Fra den enerådende regissøren til fasilitatoren.....	27
3.3 Ledelse av kunstprosjekt.....	28
3.3.1 Administrativ vs. Kunstnerisk – en todelt ledelse.....	29
3.3.2 Ledelse av et ensemble.....	29
3.3.3 Dramapedagogisk ledelse.....	30

3.3.4 Lederstiler .....	31
3.4 Ungdomsteater og ungdomskultur i dag.....	33
4.0 Analyse av regissørens arbeid .....	37
4.1 Fase 1: Startpunkt og materialinnsamling .....	37
4.1.1 Dramapedagogisk ledelse og materialinnsamling.....	37
4.1.2 Ledelse av ensemblet .....	44
4.2 Fase 2: Material- og konseptutvikling .....	48
4.2.1 Dramapedagogisk ledelse og materialutvikling.....	49
4.2.2 Ledelse av ensemblet .....	51
4.3 Fase 3: strukturering av materialet og fase 4: fremføring og produksjon .....	56
4.3.1 Dramapedagogisk ledelse .....	57
4.3.2 Ledelse av ensemblet .....	58
5.0 Konklusjon .....	63
5.1 Funn ut i fra intensjon.....	63
5.1.1 Regissørens roller og funksjoner i prosessen.....	63
5.1.2 Dramapedagogisk ledelse .....	64
5.1.3 Kunstnerisk ledelse .....	66
5.1.4 Organisatorisk ledelse .....	66
5.1.5 En ny forståelse av regissørens rolle.....	67
5.2 Veien videre.....	69
Litteraturliste .....	71
Oversikt over vedlegg .....	75

# 1.0 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for prosjektet

Inn i min praktisk/teoretisk mastergrad i drama/teater ved NTNU ønsket jeg å få en dypere forståelse av regifunksjonen i teater i dag, særlig knyttet til iscenesettelser for ungdom. Jeg har lenge vært nysgjerrig på regissørrollen og ønsket å lære mer om den. Jeg har gjennom min bachelor i drama/teater ved NTNU, fått en større og større interesse for regikunsten. En fascinasjon for hvordan man gjennom ulike metoder og teknikker, leder en gruppeprosess i skapelse av en iscenesettelse.

Høsten 2016 var jeg regissør i arbeidet med stykket «*Noras søstre*» i forbindelse med *Den internasjonale dagen for avskaffelse av vold mot kvinner*. Forestillingen ble spilt på Teaterhuset Avantgarden 25. og 26. november. I forestillingsprosessen opplevde jeg et sett med forventninger til min rolle som regissør. Til første prøve var det forventet at jeg skulle ha et konsept klart, og jeg skulle gjennom prosessen ha kunstneriske løsninger til enhver tid. Gjennom prosessen opplevde jeg samtidig at inkluderingen av skuespillernes innspill og idemyldring ble manglene i en produksjonsplattform som var lukket. Dette følte for meg problematisk da jeg ikke hadde noen intensjon om å være prosessens overhode, eller en enderådene regissør som bestemte hva skuespillerne skulle gjøre. Jeg ville bruke skuespillerne inn i den kreative prosessen og utvikle scenemateriale sammen.

Siden høsten 2014 har jeg jobbet som instruktør for Lademoen Jubateater i Trondheim kommune, som er en teatergruppe for barn i alderen 9 til 12 år. Inn i mitt tredje år som instruktør og aktivitetsleder for denne gruppen, får jeg praktisert det jeg har lært om regi, arbeid med tekst, bruk av kropp og fysikalitet og bruk av virkemidler. Jeg lager hver uke, i samarbeid med min med-instruktør, et dramapedagogisk opplegg hvor barna og deres estetiske opplevelse står i fokus. Dette vil jeg beskrive som en *demokratisk* arbeidsmetode, hvor med-instruktør og jeg utvikler forestillingene i samarbeid med barna som er aktivt deltagende, skapende aktører.

På bakgrunn av disse to svært ulike erfaringer ville jeg med mitt masterprosjekt gå inn i prosessen som regissør som del av et kreativt team, som jobbet sammen i skapelsen av en forestilling. Jeg ville se hvilke funksjoner og egenskaper regissøren fikk, eller tok, i en åpen produksjonsplattform, hvor man sto sammen med et felles mål.

I 2014 jobbet jeg med ungdomsteater, i emnet DRA2002: Prosjektteater for ungdom ved Drama/teater NTNU. Med mine medstudenter skapte vi en egenskapt (devised) forestilling for målgruppen ungdom. I arbeidet hentet vi materiale fra en ungdomsgruppe, og laget en forestilling inspirert av deres livsverden. Målgruppearbeid, da spesielt på ungdomstrinnet, var givende og skapte en interesse for ungdomsteater. Denne interessen delte jeg med masterstudent Trine Elise Gjermstad, og vi innledet et samarbeid. Vi ønsket begge å jobbe direkte med målgruppen slik at vi kunne ta ungdomskulturen på alvor og hente ut tematikk som var høyaktuell. Vi ønsket å hente fragmenter fra deres levde liv og ta det inn i scenerommet til eksperimentering. Med to ulike forskningsfokus gikk vi inn i prosessen med et felles mål om å skape ungdomsteater med kvalitet og som var aktuelt.

## 1.2 Regissør-myten

Regissørrollen er fylt med et sett forventinger om hva rollen skal være, gjøre og hvilket ansvar man tar på seg ved å gå inn i denne funksjonen. Kaare Stang (1991) beskriver regissøren på denne måten:

*I dag er regissøren vanligvis den ledende skikkelse under innstudering og forarbeid av en teateroppsetning. Han har fått status som totalkunstner og anses ofte som den egentlige kunstneriske hjernen bak en iscenesettelse. De øvrige teaterkunstnerne (skuespillerne, scenografer etc.) innretter seg etter hans samlende regikonsept og fortolkning av en dramatekst. Hans kunstneriske idé er således overordnet. Et slik syn på regissørens funksjon er allment akseptert av kritikere, publikum, teatersjefer og teaterarbeidere. Denne holdningen kan forklares utfra ønske om en samlende skikkelse som forener de ulike sceniske elementene og skaper kunstnerisk helhet (Stang, 1991, s. 206).*

Dette skrev Stang i 1991 og gir en utdatert rollebeskrivelse av regissørfunksjonen, vil jeg si. Om man ser på Kunsthøgskolen i Oslo, hvor de utdanner profesjonelle regissører i dag, ser man et annet fokus enn det Stang forfekter: «Teater er ein kollektiv kunststart, og studenten skal også lære å arbeide med eit ensemble og å samarbeide med andre kunstnarlege og scenetekniske yrkesgrupper» (khio.no, 2017). Fra 1991 har beskrivelsen av regissøren endret seg kraftig. Regissøren har gått fra å være en egenrådig «totalskaper» til å samarbeide i et team med andre kunstnere. Etter å ha utforsket emnet, ser jeg at myten om regissøren som enerådende og en totalkunstner fortsatt eksisterer. Robert Wilson sin arbeidsmetode er et eksempel på dette. Han tar rollen som overhodet hvor han bestemmer alt fra hvordan skuespillerne skal bruke kroppen til hvordan lys og lyd brukes for å oppnå hans kunstneriske visjon (Mitter, 2005, s. 187). Viola Spolin er derimot et eksempel på en regissør som holder



prosessen åpen for aktørene og de involverte, og hun beskriver seg selv som en medspiller eller sidecoach (Spolin, 1999, s. 9). Jeg har brukt Spolin som inspirasjon og inngang til regissørrollen i dette masterprosjektet.

Jeg fikk i produksjonsforløpet til «*Noras søstre*» erfare at myten om regissøren som den egentlige hjernen bak det kunstneriske verket, til fulle eksisterte i min arbeidskontekst, og jeg kjente på kroppen hvilket press det kan legge på innehaveren av denne funksjonen. Jeg ville med mitt masterprosjekt finne en arbeidsmetodikk og arbeidsform hvor regissøren jobbet *sammen* med et kunstnerisk team i en åpen produksjonsplattform. Derfor valgte jeg egenskapert teater (devised theatre), som produksjonsplattform. Innen denne teatertradisjonen trenger ikke regissøren å være prosessens overhode (Robinson, 2015, Cohen, 2011).

### **1.3 Ungdomsteater og ungdomskonteksten**

Ungdomsteater er manglende representert i institusjonsteatrene rundt om i teater-Norge. I april 2018 inviterte Litteraturhuset i Trondheim til *Teatersamtalen 2018* #ungdomssatsningitrøndelag hvor NTNU Drama/teater, Teaterhuset Avantgarden, Trøndelag teater og Turnéteatret var representert. Samtalen omhandlet ungdomsteater satsning, og det ble konkludert med at dette er et marginalisert felt både innenfor scenekunsten og forskningen. På et nasjonalt plan kan man nå se en vekst i nye former for scenekunst for unge. Blant annet med SAND-festivalen i Kristiansand, som er en internasjonal scenekunsthøst for barn og unge, og flere ny-oppstartede ungdomsteater-grupper som for eksempel Tigerstadsteateret i Oslo, og gjennom Den unge scene (DUS).

Gjermstad og jeg møttes i ønsket om å jobbe med målgruppen ungdom. Ungdom kan defineres som en livsfase og som en generasjon (Drotner, 1995, s. 16). Det er en livsfase som skiller mellom barndommen og voksenlivet. Samtidig er ungdom en generasjon som eksisterer til enhver tid. Generasjonen formes av hvilket samfunn de vokser opp i, og hvilke trender, og ideer som er aktuelle er forskjellig fra generasjon til generasjon. Dagens ungdom sies å være en del av *generasjon prestasjon*. En generasjon som kan beskrives som «flinkiser». Ungdom drikker mindre, røyker mindre, har blitt mer høflig og er skolefokuserende. Likevel er det en økning av psykiske sykdom blant unge (Evensen, 2017). Ungdommen sier selv de er presset og preget av en følelse av at de ikke strekker til:

*Jeg er jenta som gikk ut med toppkarakterer fra både ungdomsskolen og videregående skole.  
Jeg er jenta som tok flest pushups i gymmen. Jeg er også jenta som gikk ned 12 kilo i høst. (..)*

*I stedet for å spørre meg selv hva jeg egentlig ville, vurderte jeg hva jeg skulle gjøre for «å lykkes» (Generasjon perfekt: Vi som tilsynelatende fikser «alt», 2015)*

Evensen (2017) trekker frem skoleprestasjon som en påvirkende faktor til økt press og psykisk sykdom. Ungdommen selv sier de påvirkes av internett og sosiale media, og det er et press på å få til alt. «Daglig sørger sosiale medier for å fylle hodet ditt med informasjon om hvordan andre lever livet sitt. Følgelig setter du spørsmålstegn ved ditt eget liv» (Generasjon perfekt: Vi som tilsynelatende fikser «alt», 2015). Ungdom ser hva alle andre gjør til enhver tid, og ønsker å strekke seg lengre enn noen gang. Og i stedet for å rette frustrasjonen og opprøret utover, slik foreldregenerasjonen gjorde i ungdomsopprøret etter 2. verdenskrig, velger *generasjon prestasjon* å ta det innover mot seg selv.

Jeg syns ungdomstiden er en meget interessant periode i livet, som er starten på å forme deg som mennesket. Jeg ville finne ut hva det betydde å være ungdom i 2017. Arbeidstittelen for det praktiske masterprosjektet vårt var; *15 år i 2017*. Gjermstad og jeg ville jobbe direkte med målgruppen slik at vi kunne ta ungdomskulturen på alvor og hente ut høyaktuell tematikk fra deres livsverden. Vi ønsket å hente fragmenter fra deres levde liv og ta det inn i scenerommet for eksperimentering. I juni 2017 inngikk Gjermstad og jeg et samarbeid med Rosenberg skole (Se vedlegg 1). Vi ble tildelt sal og scene klassen på 10. trinnet og vi ønsket å bruke disse som vår referansegruppe for å finne ut hvordan disse opplevde å være 15 år i 2017. Rosenberg skole har et stort fokus på sal og scene og ønsker at elevene skal kunne formidle gjennom denne plattformen, noe som korresponderte svært godt med vår interesse og intensjon med masterprosjektet.

#### **1.4 Ensemblet**

I mitt praktiske masterprosjekt har jeg hatt et nært samarbeid med skuespiller og masterstudent Trine Elise Gjermstad. Vi begge har en arbeidslyst og en driv som har vært viktig for å få prosjektet gjennomført. Gjermstad og jeg har gått inn i prosessen med ulike egenskaper og roller, jeg som regissør og hun som skuespiller.

Vi ønsket tidlig å danne et godt og trygt ensemble som kunne gi prosessen det vi trengte. Vi ønsket å finne engasjerte mennesker som ville være medskapere, og som kunne utfolde seg kunstnerisk. Med dette ensemblet ønsket vi å inkludere mennesker med ulik spisskompetanse som kunne komplementere Gjermstad og meg i prosessen. Ensemblet besto av lysdesigner Daniel Takle Piel, skuespiller Thea Louise Mohagen Lekang, lyddesigner og skuespiller Eirik Fagerslett og videodesigner Herman Pedersen Lersveen.

Sammen med Gjermstad og meg var det dette ensemblet som skulle jobbe frem en ungdomsteaterforestilling i nært samarbeid med vår referansegruppe fra tiende trinn ved Rosenborg skole. Produksjonsprosessen varte i 16 uker og resulterte i forestillingen med tittel *Er det virkelig virkelig? – En teaterforestilling for ungdom*. Forestillingen ble spilt på i Aulaen på Rosenborg skole 18.12 og 19.12 for ca. 450 ungdommer i aldersgruppen 13 til 16 år.

## **1.5 Forskningsfokus og problemstilling**

I mitt masterprosjekt ville jeg utfordre regissørmyten i samfunnet med å velge en åpen produksjonsplattform, hvor et ensemble jobbet sammen i skapelsen av en iscenesettelse med materiale hentet fra en ungdomsgruppe, med ungdom som målgruppe.

Min problemstilling for det praktisk-teoretiske arbeidet er derfor: *Hvilken rolle og funksjoner kreves av en regissør i en egenskap prosess i arbeid med et ensemble og ungdom som referansegruppe?*

I DRA3191 har jeg sett på hvilke funksjoner/roller jeg tar/får, og hvilke redskap, verktøy eller strategier som har vært nødvending i arbeidet med en ungdomsgruppe, i arbeid med ensemblet og i arbeidet med iscenesettelsen. I denne avhandlingen skal jeg reflektere over min regissørrolle i prosessen til *Er det virkelig virkelig?* ved å se på lederstiler, metodevalg og materialutvikling i ungdomsgruppen og i ensemblet.

## **1.6 Struktur av oppgaven**

Avhandlingen består av fem kapitler. Innledningsvis har jeg redegjort for bakgrunn av prosjektet, regissørmyten i samfunnet og ungdomskonteksten i dag. På bakgrunn av dette presenterte jeg forskningsfokus og problemstilling

I kapittel to tar jeg for meg forskningstradisjon og metodevalg i prosjektet. Kapitlet har et fokus på metoder anvendt i forskningen, materialinnsamling fra ungdomsgruppen og materialutvikling med ensemblet.

I kapittel tre presenterer jeg teoretiske perspektiver som er anvendt i prosjektet. Jeg redegjør for produksjonsplattformen, egenskap teater (devised), regissørrollen i en historisk kontekst og ungdomsteater. Så retter jeg et fokus på ledelsesteori med et to-delt fokus, ledelse av et ensemble og dramapedagogisk ledelse.

Kapittel fire er avhandlingens hovedkapittel som tar for seg analysen av regissørens roller i forestillingsprosessen *Er det virkelig virkelig?*. Jeg går gjennom prosessen ved bruk av fire faser, og reflekterer kritisk over min egen rolle og mitt arbeid med iscenesettelsen.

I kapittel fem gir jeg avslutningsvis en oppsummering av avhandlingens hovedlinjer og funn ut ifra intensjonen med dette prosjektet. Jeg gir en kort refleksjon over forskningsprosjektet og veien videre.

## 2.0 Forskningstradisjon og metodevalg

I dette kapitlet vil jeg presentere mine metodiske strategier og valg gjennom prosessen. Jeg vil redegjøre for den kunstneriske forskningspraksisen, gjennom Nelson (2013), under det performative forskningsparadigme. Videre vil jeg gå inn på min rolle som forsker som reflekterende praktiker og vise hvilke metoder jeg har anvendt i datainnsamling og bearbeidelse av materiale. Til slutt vil jeg beskrive anvendelsen av kunstneriske metoder og strategier jeg har brukt i min rolle som regissør. Her ser jeg på to kontekster regissøren har jobbet i, hvor jeg ser på metodiske strategier i arbeidet med ungdomsgruppen, og materialutvikling i ensemblet.

### 2.1 Det performative forskningsparadigme

Forskningsprosessen bak *Er det virkelig virkelig?* legger jeg under det performative forskningsparadigme som benytter forskningsmetoder knyttet til kunst- og praksisbasert forskning (Haseman, 2006, Ulvund, 2012). Det performative forskningsparadigme hadde sin innmarsj på 1990-tallet, da det oppstod et behov for et forskningsparadigme som henvendte seg mot kulturens performative handlinger eller fremføringer (Ulvund, 2012, s. 54). Det skjedde en endring innen kulturstudier, i form av den performative vending, hvor det ble et fokus på de performative aspektene innenfor etnografi, sosiologi, teaterstudier og antropologi. Begrepet performativ «viser mange ulike typer menneskelig atferd, og det kan vise både dagligdagse handlinger så vel som skuespillerens arbeid på scenen» (Ulvund, 2012, s. 54). Ut av den performative vendingen kom performance-studier, som var akademiske studier rettet mot handlende mennesker i ulike aktiviteter som lek, performative prosesser, ritualer og fremføringer. Enhver refleksiv eller innrammet handling kan på en eller annen måte være utgangspunktet for performance-studier (Ulvund, 2012, s. 55). Det performative forskningsparadigmet rettet fokuset mot forskning i og på praksis som prosess, med bevissthet om en større kontekst, og klare metodologiske grep for å få en forståelse utover selve praktikerens forståelse (Ulvund, 2012, Haseman, 2006). Forskningen er gjerne knyttet til en kreativ praksis, både med tanke på datainnsamling og rapportering av funn. Motivasjonen bak forskningen kan være en undring eller entusiasme over en praksis, hvor forskningsspørsmålet utvikles gradvis.

I mitt forskningsprosjekt har jeg forsket på praksis gjennom den kreative teaterprosessen og sett på hvilke funn jeg har gjort underveis i prosessen ved å reflektere kontinuerlig kritisk.

Dette har jeg gjort med å se virkning av ulike metoder, perspektiver og strategier, og hvordan disse har innvirket på sluttresultatet – uttrykket - forestillingen: *Er det virkelig virkelig?*.

### **2.1.1 Praksisbasert forskning**

Innen det performative forskningsparadigmet finnes ulike former av forskningsdesign, fremgangsmåter og begrepsapparat. Man har for eksempel kunstbasert forskning, praksisledet forskning, casestudies og praksisbasert forskning. Videre vil jeg gjøre rede for praksisbasert forskning da dette dekker min forskningsprosess.

Et mål ved praksisledet forskning er å forbedre den kunstneriske praksisen (Haseman, 2006, s. 3). Praksis som forskning anvender skapelsen eller utøvelsen av praksis som selve forskningen, og undersøkelsen blir en del av den skapende prosessen, med et kunstnerisk produkt som resultat (Ulvund, 2012, Nelson, 2013). I begrepet praksis legger Nelson (2013) blant annet kreativ skriving, dans, musikal, performance, teater, film osv. For Nelson (2013) omhandler det å supplementere den kunnskapen man har med ny kunnskap gjennom teori og praksis, og da skape ny innsikt og bevissthet. Han bruker et eksempel hentet fra filosofen David Pears, hvor en mann sykler. Mannen vet hvordan han skal sykle på en sykkel, det sitter fysisk i kroppen, men han kan ikke si noe om hvordan han balanserer på sykkelen fordi han har ikke bevissthet og kunnskap om metoden som anvendes. Han vet hva han gjør, men ikke hvordan han gjør det. *Knowing-in-doing* kaller Nelson dette og beskriver det som hjertet av praksisbasert forskning (Nelson, 2013, s. 9). Det er en kroppslig kunnskap som man ikke kan lese seg til, men som kroppen vet fra før gjennom handling og har lært av handling. Sett opp imot min egen forskning, vil jeg si jeg tok med meg en slik kunnskap inn i prosessen med min tilnærming til ungdomsgruppen og strukturering av prosessen.

En viktig del av praksisbasert forskning er dokumentasjonen av prosessen for å legitimere forskningen (Nelson, 2013, Ulvund, 2012). Ofte i denne type forskning blir en eller annen form av fremførelse anvendt. Selve fremførelsen blir en hoveddel av dokumentasjonen, og supplementert med en drøftende rapport som ser på arbeidet og funn, blir dette et forskningsresultat (Ulvund, 2012, s. 59). I dokumentasjonen får man ny innsikt og kan skape ny kunnskap, og dokumentasjonen blir en del av bevisene for forskningen. Man kan bruke dokumentasjonen som en plattform til å reflektere kritisk over arbeidet man gjør og se hvilke behov, endringer eller utfordringer som oppstår i prosessen (Nelson, 2013, s. 29). Jeg har for eksempel anvendt dette i refleksjoner rundt min egen rolle i prosessen, og ved kritisk refleksjon sett hvilke endringer som må til for å få fremgang. Det er viktig å forholde seg kritisk og jobbe systematisk med dokumentasjonen gjennom hele prosessen.

Dokumentasjonen i seg selv kan ikke presentere praksisen, men underbygger og representerer den. Man kan gjennom hele prosessen reflektere kritisk opp mot forskningsutgangspunktet og forskningsspørsmålet. Denne dokumentasjonen behøver ikke bare være i form av skrevne ord, den kan for eksempel bestå av bilder, video- og lydopptak, notater, planer osv. (Nelson, 2013, s. 86).

### **2.1.2 Nelsons modell: Å vite hvordan, å vite hva, å vite at**

Nelson forkorter praksisledet forskning til PaR, og i sin bok *Practice as Research in the Arts* (2013), presenterer han modellen *Modes of knowing: multi-mode epistemological model for PaR* (s. 37). Dette er en modell som beskriver en multimodal tilnærming til praksisbasert forskning, hvor praksis og dens kunnskapsdannelse gjennom ulike modi produserer forskningsfunn. Modellen viser tre ulike modi av kunnskap en forsker beveger seg mellom i prosessen, og hvordan man gjennom disse tre kan skape helhet i en forskningsprosess som inneholder praksis, refleksjon og teori. Jeg skal nå se vise hvordan den har hatt betydning for mitt forskningsarbeid.

I modellen står forskeren i fokus, hvor Nelson mener man ikke bare forsker på noe utenfor seg selv. Man er selv, som forsker, en del av forskningen og meningsdannelsen, og gjennom refleksjon blir forskeren en reflekterende praktiker (Nelson, 2013). Modellen består av ulike forskningsmodier, know-how, know-what og know that, som forskeren må forholde seg til. Know-how (å vite hvordan) beskriver Nelson som de kroppslige rutinene som sitter i kroppen, en taus kunnskap og performativ kunnskap (s. 37). Det er prosedyrene man kjenner til og har med seg fra tidligere metodisk arbeid. Det er en kunnskap man har lært gjennom å gjøre og handle. I mitt tilfelle tok jeg med meg prosedyrene og erfaring fra tidligere prosessarbeid med egenskapt teater. Jeg hadde med meg min tilnærming til arbeid med regi av et ensemble, og arbeid med barn og unge. Dette var kunnskap jeg hadde med meg fra tidligere metodisk arbeid, og det ble derav min inngang til prosjektet.

For å vite hva som fungerte i prosessen anvendte jeg know- what (å vite hva), som handler om å vite hva som fungerer ved å anvende kritisk refleksjon (Nelsons, 2013, s. 44). Man skal gjennom kritisk refleksjon bevisstgjøre metodene man bruke og reflektere over virkningen, samtidig skal man se på prinsipper for komposisjonen, hva som er relevant for forskningen og hva som påvirker den. Ved å bruke kritisk refleksjonslogg gjennom prosessen har jeg oppnådd en dypere forståelse av metodene jeg har anvendt, utvalg som har blitt gjort og sett hvilke behov som har oppstått underveis. Dette hjalp meg til å justere egen praksis underveis i prosessen.

Know-that (å vite at) binder det hele sammen med et rammeverk av teoretiske begrep og konsepter, og setter en akademisk standard over det hele (Nelson, 2013, s. 45). Det er et konseptuelt rammeverk av teori rundt forskningen som forskeren har med seg inn i prosessen. Det er viten om hvor man befinner seg i et faglig landskap, evnen til å se behov for hva man må forstå bedre og evnen til å sette funn i en teoretisk kontekst. Jeg hadde med meg en taus, kroppslig og performativ kunnskap inn i forskningen og gjennom prosessen har dette påvirket arbeidet, metodevalget og den faglige konteksten. Underveis i prosessen har jeg brukt kritisk refleksjon og til slutt har jeg skrevet en analyse hvor jeg knytter praksis opp mot teori, konsept og en faglig kontekst. Ved dette har jeg gjennom mitt forskningsprosjekt anvendt Nelsons modell og de tre modiene. Det har vært en sirkulær prosess hvor jeg har supplementert min tause kunnskap med nye perspektiver og metoder. Kontinuerlig gjennom prosessen har jeg gått tilbake til mitt forskningsspørsmål og sett om det jeg gjør nå er relevant for min forskning og hvilke virkninger dette har for forskningen. Med denne avhandlingen har jeg satt arbeidet i en faglig teoretisk kontekst med et kritisk blikk, med et mål om å komme frem til forskningsfunn og en akademisk standard av praksisen.

## **2.2 Forskerens rolle**

Forskeren i praksisbasert forskning beskriver Gray og Malins (2004) som en person som i en kreativ prosess genererer forskningsmateriale. Forskeren er en mulig observatør av både det utenfor og seg selv, og for å gjøre denne type forskning må det være et dynamisk forhold mellom forskning og praksis (Ulvund, 2012, s. 60). I mitt forskningsprosjekt har jeg hatt rollen som forsker i en praksisbasert forskningsprosess. Jeg har gjennom en praksis på 16 uker anvendt ulike metoder for materialinnsamling, materialutvikling og kritisk refleksjon som bunnet ut i en 37 minutter lang forestilling. I denne forskningsprosessen har jeg ikke kun vært forsker, jeg har tatt rollen som regissør, prosjektleder, organisatorisk ansvarlig og leder for et dramapedagogisk opplegg. Jeg gikk inn i prosessen med en bevissthet over forsker-rollen og regissørrollen, mens de andre rollene kom som et behov i prosessen. Sjongleringen mellom de ulike rollene kunne til tider være en utfordring, men ved å bruke ulike lederstiler, grad av støttende og styrende atferd, egenskaper og verktøy, kunne rollene lytte til prosessen, til menneskene og til materialet, for så å se hvilke behov som måtte fylles.

### **2.2.1 Reflekterende praktiker**

Forsker-rollen har vært tilstede i hele prosessen i form av å være en reflekterende praktiker. Som reflekterende praktiker har jeg forsøkt å se prøver, workshoper, metoder, materialinnsamling og utvikling fra utsiden. Det kan være en utfordring når man står midt opp



i det hele og kunne ta et skritt tilbake for å se det man gjør og hvilken virkning det har (Nelson, 2013). Jeg har gjennom hele prosessen anvendt kritisk reflekterende logg hentet fra *The Reflexive Teaching Artist* (Dawson & Kelin, 2014, s. 27-37). Denne loggen ble på totalt 77 sider, og strekker seg fra 07.09.17 til 21.12.17, og fungerer som et verktøy for kritisk refleksjon gjennom hele praksisen. Dawson og Kelin har utviklet en modell bestående av en trippel loop, som kan brukes som et verktøy for kritisk refleksjon. I første loop ser forskeren på hvordan handlingene påvirket resultatet ved bruk av refleksjon. Her har jeg for eksempel reflektert rundt: «beskriv et øyeblikk/ situasjon fra dramaundervisningen/opplevelsen som fikk deg til å undre, stille spørsmål eller gjøre endring ved din egen praksis». I andre loop går forskeren inn og ser på antagelsene man har om handlingenes påvirkning av resultatet, og spør om man gjør de riktige tingene nå, ved å se på metode, årsak og virkning. Jeg anvendte denne loopen særlig i min refleksjon om fasene i prosessen, hvor jeg reflekterte om vi gjorde det riktige i forhold til hvilken fase vi var i. Den tredje og siste loop tar enda et skritt lengre ut, og fokuserer på konteksten rundt det hele. Det handler om: «learning how to learn», og Dawson og Kelin spør her: «Hvordan bestemmer vi hva som er riktig?» Ved å se på hvordan man brukte eller ønsket å bruke sin forskning for å skape funn eller nye tankemåter om praksisen, kan man oppnå ny læring om hvordan man gjør det man gjør (Dawson & Kelin, 2014, s. 27-37). I denne trippel loop modellen Dawson og Kelins beskriver har jeg anvendt første og andre loop etter endte prøver og workshoper, og sett på hvordan øvelser og aktiviteter gikk, samt reflektert over min egen rolle og strategier. Jeg har anvendt modellen som helhet etter endt fase, og brukt punktene i modellen for å se hva jeg har gjort, om jeg har gjort det riktige og om utfallet ble slik jeg hadde forventet, samt sett hvilke forbedringer og hva jeg har lært så langt i prosessen. I et nytt forskningsprosjekt ville jeg fokusert mer på flere kritiske refleksjoner rundt virkning av metoder og hvilket utfall det har hatt for videre arbeid. Jeg opplever at det krever øving å integrere denne tenkningen i et praktisk prosjekt. Loggen har imidlertid gitt et verdifullt rom for refleksjon og oppdagelse av ting som må justeres etter hvert i prosessen, og derav kunne jeg styrke neste workshop eller prøve.

### **2.2.2 Dokumentasjon**

Dokumentasjonen av prosessen har hovedsakelig vært gjennom den 77 siders kritisk reflekterende loggen. Det er en representasjon av praksisen med kritiske refleksjoner som underbygger mine funn. I tillegg har Gjermstad og jeg i prosessen filmet fra både prøver og workshoper med en total på ca. 9 timer opptakstid. I workshopene var fokuset på å filme øvelser og aktiviteter. I ettertid ble det savnet filming av det som skjedde mellom

øvelsene/aktivitetene for å dokumentere ungdommenes relasjoner og hvordan de kommuniserte med hverandre. Dokumentasjonen som ble gjort i workshopene med ungdommene ble svært betydningsfull for det videre arbeidet med ensemblet. Ensemblet kunne her for eksempel se bevegelsessekvenser, improvisasjoner og små sammensatte visninger, hvor det ble en del av materialinnsamlingen og materialutviklingen.

Jeg filmet også arbeidet med ensemblet. I ensemblet ble videodokumentasjonen anvendt som et øye fra utsiden, hvor jeg filmet mens ensemblet hadde ulike øvelser og aktiviteter.

Videodokumentasjonen ble brukt til å reflektere rundt skuespillernes gjennomførelse av øvelsen eller scenen. Slik ble ensemblet bevisst over brukt av egen kropp, stemme, relasjon og kommunikasjon mellom hverandre og objekt.

Prosessen har blitt dokumentert på flere måter og videre skal jeg kort presentere disse. Den kritisk reflekterende *loggen* inneholdt en andel feltnotater fra deltakende observasjon, med et todelt fokus: materialinnsamling til iscenesettelsen og mine roller, funksjoner og strategier.

Vi fikk innhentet 32 *refleksjonsbøker* fra ungdommene, hvor man kan se hva ungdommene har gjort og hva de tenkte om ulike øvelser og aktiviteter.

29.10.17 utførte Gjerme og jeg hvert vårt *fokusgruppeintervju* med elever fra ungdomsgruppen på Rosenborg skole, hvor vi intervjuet til sammen ni elever (mer om dette i avsnitt 2.3). Intervjuene ble tatt opp og varte i 32:00 minutter og 43:00 minutter. Disse intervjuene ble transkribert til henholdsvis 12 sider og ti sider. Transkripsjonen ble deretter tematisk kategorisert og for eksempel brukt til å forme brennpunkt, tematikk og tekstmaterialet i iscenesettelsen. I workshopene skrev ungdommene 31 *brev* der de skulle tenke at mottakeren var ungdom i 2076. Her skrev de om hvordan det var å være ungdom i dag og på denne måten fikk vi verdifull innsikt i deres liv gjennom beskrivelser av egne liv. Vi delte også ut et *spørreskjema* med elleve spørsmål med fokus på å bli kjent med ungdommene, hvor 27 elever deltok.

Videre ble prosessen også dokumentert gjennom *notater* skuespillere og teknikere gjorde under prøver som for eksempel bakfabel, bevegelsesmønster og tekstmateriale, tekniske planer til lys- og lyddesign, og manusredigeringer med regissørens notater. I prosessen har jeg jobbet meg gjennom åtte ulike utkast av manus, og fra utkast en til åtte kan man se ensemblets kunstneriske utvikling av iscenesettelsen. Med en så omfattende datainnsamling kunne det nesten bli for mye. Det var mye å gripe om, og ensemblet måtte gjøre utvalg. Det positive

med et stort materialgrunnlag var at man lettere kunne se tendenser gjeldene for et stort flertall i ungdomsgruppen, grunnet det høye elevantallet.

Forskningen har vært tett på ungdommene og fått informasjon fra deres liv som kan være sensitiv, derfor ble prosjektet meldt inn til Personvernombudet NSD (Se vedlegg 2). Etter forskningen er ferdig vil intervju og sensitiv data bli slettet.

### **2.3 Intervju og transkripsjon**

29.10.17 foretok Gjermstad og jeg et fokusgruppeintervju hvor individ fra ungdomsgruppen ble igjen fra etter workshopen/timen på frivilligbasis for å snakke med oss. Ni ungdommer ble intervjuet hvor fire var gutter og fem var jenter. Jeg intervjuet fire av ungdommene og tok opptak av samtalen. Gjermstad og jeg hadde forberedt spørsmål, men hadde avtalt på forhånd at dette skulle være en samtale fremfor et formelt intervju. Intervju er en kjent metode også innen praksisbasert forskning, hvor man skal hente informasjon fra individene eller casen man forsker på. Da kan man hente materiale fra noen med en større kompetanse om et område enn deg selv, og bygge forskningen rundt funn hentet fra intervjuene (Nelson, 2013, s. 95).

Gjermstad og jeg laget en intervjuguide hvor vi fokuserte på å bli bedre kjent med ungdommene (Se vedlegg 3). Ved første workshop 08.09.17 ga vi elevene et spørreskjema hvor vi hentet inspirasjon fra Frantic Assembly (Graham & Hoggett, 2009, s. 190-193). Her spurte vi for eksempel: Hva drømmer du om? Hva er det første du gjør om morgen? Hva er kult og hva er ukult? (Se vedlegg 4). Dette var åpne spørsmål hvor Gjermstad og jeg skulle få en første innsikt i hvordan ungdommene var, hva de drømte om og hvordan hverdagen deres så ut. Da vi skulle lage intervjuguiden hadde vi holdt fire workshoper og blitt bedre kjent med ungdommene. Vi hadde allerede her sett tendenser til interesser innad i ungdomsgruppen og ville snakke mer om dette. Gjermstad og jeg hadde for eksempel sett i spørreskjemaet hvor viktig mobilen var for ungdommene og ville snakke mer om det (Se vedlegg 5). Vi ønsket også å vite hva ungdommene var redd for, for å komme enda nærmere de og se hva som er viktig for dem. Vi hadde fått et inntrykk gjennom brevene at de var under et høyt press hvor de skulle prestere på skole, være tilgjengelig for venner, være deltakende i familien, ha ulike fritidsaktiviteter og være påkoblet på internett til enhver tid (Se vedlegg 6). Svarene vi fikk i intervjuet var utfyllende og ga ensemblet ny innsikt i ungdommenes forhold til sosiale media og deres redsler.

Intervjuene ble transkribert og kategorisert. Gjermstad og jeg gjorde en tematisk kategorisering hvor vi gikk gjennom transkripsjonen og så etter kategoriene: press, virkelige

verden, sosiale media og telefon bruk, og rutiner i hverdagen. Etter kategoriseringen ble deler av transkripsjonen eksperimentert med i ensemblet. Vi gikk også for eksempel tilbake til transkripsjonen for å se hva ungdommene var redd, hvor ensemblet kombinerte fysisk bevegelse, eksperimentering med objekt og transkribert tekst. Intervjuene ga Gjermstad og meg en unik innsikt i deres liv, og intervjuet ble en fortrolig samtale mellom forsker og intervjuobjekt.

## **2.4 Kunstneriske metoder og strategier**

### **2.4.1 Dramapedagogiske metoder og strategier**

I utarbeidelsen av workshopene var fokuset på å skaffe mest mulig informasjon om ungdommenes livsverden og holde prosessen åpen. Gjermstad og jeg ønsket ikke å legge noen føringer for innholdet i det ungdommene ville fortelle oss om. I utarbeidelsen av workshopene har vi hatt en fenomenologisk tilnærming hvor vi hentet inspirasjon fra Van Manens «Researching Lived Experience», hvor han fokuserer på de fire livsverden-temaene *levd kropp, levd tid, levd rom og levd menneskelig relasjon* (Van Manen, 1990, s. 102-105). Disse temaene ble tematiske innganger ved de fire første workshopene.

Etter de fire tematiske workshopene, rettet workshop-rekken fokuset på materialitet med silketeppe og emoji-masker, og lys og lyd. Det var her et mål at ungdommene skulle eksperimentere med tematikken for forestillingen; *den virkelige verdenen vs. den ikke virkelige verdenen*, gjennom ulike virkemidler. Gjermstad og jeg tok her med oss Fagerslett og Piel i utarbeidelsen av workshopene for å bruke deres spisskompetanse, og for at de skulle få materialet til videre arbeid med lys- og lyddesign. Siste workshop 3.11 ønsket Gjermstad og jeg et enda dypere dykk inn i tematikken, og ungdommene ble delt i grupper hvor de jobbet med tematikken fra ulike synsvinkler og med ulike fokus (Se vedlegg 8).

Øvelser og aktiviteter anvendt i workshoper ble hentet fra flere kilder, og Gjermstad og jeg gjorde et utvalg basert på workshop-modellen vi laget. Øvelser og aktiviteter ble tilpasset de tematiske fokuspunktene med mål om at ungdommene skulle utvikle og formidle ideer, samarbeide om å utvikle et scenisk uttrykk og skape et trygt rom hvor de kunne utfolde seg kreativt. Gjermstad og jeg hentet flere øvelser og aktiviteter fra van de Water, McAvoy & Hunts bok *Drama and Education: Performance Methodologies for Teaching and Learning* (2015). Van de Water et.al presenterer metoder og teknikker ved bruk av performance art i klasserommet, med mål å åpne opp for nye ideer (s. 116). De henter metoder og øvelser fra ulike kilder som Anne Bogart og Frantic Assembly. Performance art defineres her som: det er

teater utenfor det tradisjonelle teaterrommet, og utenfor det tekstbaserte teatret. «Performance artists rethink the so-called rules of performance, often stripping down performance to the simplest terms: a performer, an audience, and an action» (van de Water et al., 2015, s.116). Med et fokus på interaktivitet, tolkning, refleksjon og kreativitet gjør *Performance art in the classroom* til et nyttig verktøy for dramapedagoger og lærere. Eksempler på øvelser anvendt i workshopene: *Repetisjon med en forskjell* (s. 121), *Starting with movement* (s. 126) og *kontaktimprovisasjon* (s. 127). Slike øvelser ble brukt som en del av oppvarming og konsentrasjon, og interagert i en større aktivitet. Ved seks av åtte workshoper fikk ungdommene variert tid til å gå sammen i grupper, hvor de skulle skape, improvisere og utvikle en egen visning/performance, på bakgrunn av workshopens tematiske fokus. Dette er en metode Viola Spolin anvender i sin dramapedagogiske tilnærming til arbeid med barn, unge og voksne. Improvisasjon blir brukt som et verktøy for å produsere kreativitet og spontanitet, hvor improvisasjonen omhandler å løse et problem med ingen fortelling om hvordan du skal gjøre det på forhånd, hvor man skaper i det rommet og miljøet man er i. Det er ikke selve visningen som er i fokus, men veien til visningen som er viktig. Med å gå inn i det improvisatoriske spillet (the game) kan det dannet en plattform for læring gjennom teater (Spolin, 1973, s. 383). Ungdommene fikk selv anvende metodene, strategiene som verktøy til sin løsning av oppgavene.

Øvelser og aktiviteter ble anvendt med et todelt fokus; materialinnsamling til iscenesettelsen og fokus på ungdommenes læring, utvikling og formidling. Det var et mål at ungdommene sitte igjen med ny kunnskap og nye kreative erfaringer ved å delta i opplegget. Med å kombinere læringsplanmålene til sal og scene-undervisningen på 10- trinn (Se vedlegg 11) og prosjektets kunstneriske visjon, oppstå en ny modell for arbeid med ungdom som målgruppe. Videre i analysen vil jeg diskutere hvor hvitt dette fungerte og hvilket materiale som kom ut av workshop-rekken.

#### **2.4.2 Metoder anvendt i arbeid med ensemblet**

Den dramatiske teksten ikke var startpunktet for den kreative prosessen, og vi lette derfor ulike innganger og materialer vi kunne jobbe med. I dette prosjektet skulle vi få tematikker, ideer, tanker og historier fra ungdommer, og dette ble en del av materialgrunnlaget. Utfra dette materialgrunnlaget skulle ensemble utvikle og skape en forestilling. Dermed ble materialutvikling sentralt i prosjektet og materialet utviklet seg gjennom de ulike fasene i den kreative prosessen, noe som er gjenstand for analysen. I egenskapt teater kan man fokusere på ulike innganger til materiale, hvor vi i denne prosessen har fokusert på tematikk, materialitet

(maske, silke, video, lys og lyd) og kropp/bevegelse. Jeg vil videre gjøre kort rede for hvilke metoder som ble anvendt i materialutviklingen med ensemblet.

I arbeidet med kropp, bevegelse og fysikalitet jobbet ensemblet med en rekke øvelser, hovedsakelig hentet fra Frantic Assembly, Drama and Education, Ensemble Devising og Lecoq. Materialutviklingen med ensemblet foregikk parallelt med materialinnsamlingen fra ungdomsgruppen over 10 uker. Disse ti ukene inngikk i produksjonsløpets første fase, en fase bestående av etablering, idémyldring, materialgenerering og eksperimentering. Metodene anvendt skulle bidra til å holde prosessen åpen og ikke legge føringer med ensemblets fordommer eller antakelser. Derav jobbet ensemblet med flere av de samme øvelsene og aktivitetene som ungdommene hentet fra van de Walter et al. (2015). Dette for at gruppen skulle bli kjent og kjenne på hverandres grenser.

Videre gikk ensemblet inn i mer tekniske metoder som øvelser fra Frantic Assembly. Frantic Assembly er et teaterkompani fra Storbritannia, som jobber med egenskapt (devised) teater fra et fysisk perspektiv. Kompaniet ble opprettet av Steven Hogget og Scott Graham i 1994, og har gitt ut boken «*The Frantic Assembly – book of devising theatre*» (2009). Boken kan anvendes som et oppslagsverk, da de viser erfaringer, øvelser og forslag til hvordan jobbe seg gjennom en devised prosess. Ensemblet har jobbet med flere av de fysiske øvelsene til Frantic som for eksempel: *Hymn Hands*, *Clear the Space* (s. 115) og *Round, By, Through* (s. 125). I fase 1 omhandlet det å lære seg teknikken fra Frantic Assembly og jobbe øvelsene inn i kroppen, mens i fase 2 og 3 jobbet ensemblet med narrativ og mening inn i de fysiske sekvensene.

I min rolle som regissør har jeg anvendt flere øvelser og metoder fra *A Practical Guide to Ensemble Devising* av David Robinson (2015). Denne boken har fungert som et oppslagsverk både i søken etter øvelser, metoder og teori om egenskapt teater og hvordan jobbe i prosess med et ensemble. Robinson har i boken et fokus på bruk av improvisasjon i en devised prosess i et ensemble. *Coping walks* (s.36) og *Follow the Leader* (s.36) var øvelser jeg brukte som verktøy for at ensemblet skulle samarbeide og stå sammen som gruppe, samt bli bevisste over sin egen kropp og fysikk. *Escalations: Scale of laughter* og *Fear* (s. 47,48) ble brukt senere i prosessen som en del av eksperimenteringen og bevisstgjøringen av hvilken grad skuespilleren skal vise emosjonene til karakteren. I eksperimentering med materialitet gjennom silketeppe, ble jeg inspirert av Robinsons metode rundt *rekvisitter* og *objekt* (s. 71-73)

Videre i arbeid med kropp og bevegelse hentet vi øvelser fra Lecoq. Lecoqs metodikk henter inspirasjon fra den naturlige verden og hverdagslig menneskelig atferd i tilnærmingen til kroppen (Lecoq, 2000, Robinson, 2015). Med bruk av fire elementer (jord, vann, luft og ild) som en kilde, kan man utforske den naturlige verden. Ved å identifisere og bevege seg innen elementene, kan det brukes som et verktøy til å utvikle fysiske uttrykk og ved lek av variasjonene innen hvert enkelt element gir det utallige muligheter og variasjoner. Robinson påpeker at øvelsene fungerer best i gruppe og ved å jobbe seg gjennom elementene kan det hjelpe ensemblet å utvikle en bedre sensitivitet ovenfor hverandre, og spille med og på hverandres impulser, som gir en bedre gruppe tekning (Robinson, 2015). I fase 2 introduserte Gjermstad og jeg elementene for ensemblet. Dette ble introdusert som et teknisk verktøy som skuespillerne kunne jobbe seg inn i og oppnå en felles forståelse for. Elementene ble hentet fram flere ganger i prosessen, både til de fysiske scene for å presisere det kroppslige uttrykket og til variasjon i karakterarbeid.

Etter å ha jobbet mye med kropp og bevegelse ble det i prosessen et behov for å gå dypere inn i karakterens indre emosjoner og handlinger. Stanislavskij ønsket å finne en arbeidsmetodikk som kunne være ekte og sann, men samtidig en fornyelse og med eksperimentelle formspråk. Han laget da et «system» for skuespillere, som skulle gjøre det mulig å trene evnen til et sant indre liv samt et vidt spekter av fysiske uttrykk. «I hver fysisk handling er det noe psykologisk, og i det psykologiske, noe fysisk» (Stene, 2015, s. 147). Med psykofysisk teater ønsket Stanislavskij et parallelt fokus, hvor skuespilleren på den ene siden skulle trene sin stemme, fysikk og emosjonelle instrument, og på den andre siden skulle man jobbe med å implementere den dramatiske teksten inn i karakteren. Skuespillernes utholdende psykofysiske arbeid kan så stimulere en indre kroppsforstand og støtte oppnåelse av en forhøyet sanselig bevissthet (Ulvund, 2012 s. 66). Inspirert av Stanislavskijs psykofysiske skuespillermetode jobbet ensemblet med elementer fra hans metodikk, hvor skuespillerne gjennomgikk hver enkelt sekvensene, og så på karakterens handling, mål og hendelser (Stanislavskij, 1940, O'Brien & Sutton, 2013).

I fase 3 kom et behov for å jobbe med maskespill og her brukte ensemblet ekspressive masketeknikker fra Lecoq (Lecoq, 2000, O'Brien & Sutton, 2013). Tilnærmingen til maskespill er opprinnelig en lengre prosess, hvor skuespillerne først skal jobbe med en nøytral maske. Det hadde ikke vi mulighet på dette tidspunktet i produksjonsløpet og jobbet direkte med Lecoqs ekspressive masker. Maskespillet kom som et behov for å understreke, underbygge og virkeliggjøre den digitale verden og sosiale media.

I arbeidet med tekst og dramaturgi jobbet Gjermstad og jeg ut ifra en sekvensbasert komposisjon uten en klassisk aristotelisk oppbygging (Lehman, s. 2006, 40). Målet var å utvikle sekvenser der ungdommenes levde var en rød tråd. Videre inn i det dramaturgiske arbeidet var det fokus på visuell dramaturgi. Hans-Thies Lehman (2006) beskriver visuell dramaturgi som en ikke-hierarkisk form, som ikke er dominert av dramatisk logos eller språk. Den strekker seg mot det visuelle uttrykket av forestillingen, som en likestilt komponent til de andre elementene i teater dimensjonen (s. 93). Visuell dramaturgi utelukker ikke andre elementer som for eksempel tekst, men det visuelle står fritt til å lage sin egen logikk (2006, s. 93). I arbeidet med iscenesettelsen til *Er det virkelig virkelig?* var det et mål at de visuelle virkemidlene som lys, lyd og silketeppeene være fortellende elementer og kunne skape meningsdannelse hos publikum.



## 3.0 Teoretiske perspektiver anvendt i prosjektet

### 3.1 Egenskapt teater

Devised theatre kjennetegnes ofte av en åpen prosess der alle involverte kan være medskapere (Heddon & Milling, 2006). Devised theatre er en produksjonsplattform og et teatersyn som ble utviklet på 1970-tallet som et motsvar til institusjonsteatrenes regissørstyrte og manusbaserte teaterprosesser (Mermikides & Smart, 2010) Devised theatre omhandler prosessen fra ide til forestilling. Denne prosessen kan utvikle egenskap/ nytt materiale fra for eksempel et brennpunkt eller en ide, eller ta tak i eksisterende materiale og rekonstruere det til noe nytt (Robinson, 2015). I en devised prosess har ensemblet frihet til å forme prosessen og materialet slik det passer deres gruppeprosess, mål og intensjon. I en slik prosess kan det være en flat struktur, hvor regissøren får rollen som leder for samarbeidet (Robinson, 2015, s. 101).

En egenskapt prosess (devised) henter gjerne hovedkilden til arbeidet fra estetisk formarbeid, egne livserfaringer eller sekundære (lånte) erfaringer (Haagensen, 2014, s. 249). Cecilie Haagensen skriver i sin doktoravhandling:

*This kind of devising process can be called “egenskapt” in Norwegian. Which means “self-made” in English. It refers to the process where the performer is a total-creator and the performance is made by the devisers themselves, but the experience used as the stimulus is not primary experience (2014, s. 249).*

Jeg velger heretter å bruke den norske termen egenskapt teater/ egenskapt prosess istedenfor devised theatre/prosess. Egenskapt teater kan ta utgangspunkt i en ide, tematikk eller et brennpunkt som kommer fra for eksempel ungdom, som vi har jobbet med gjennom prosjektet *Er det virkelig virkelig?*. Denne arbeidsmetoden gir åpenhet for utvikling og eksperimentering med materialet, bruk av form, virkemidler og utforming av dramaturgi. Egenskapte prosesser kan være veldig ulik hverandre. En fellesnevner er at prosessen gjerne er delt opp i faser. Faser ble anvendt som et sentralt strukturingsverktøy i den kreative prosessen til *Er det virkelig virkelig?*.

#### 3.1.1 Fasene gjennom prosessen

En egenskapt prosess kan ha ulike strukturer og faser. I dette prosjektet har produksjonsløpet fulgt Mermikides & Smarts (2010) fem faser igjennom prosessen: 1. Generation of ideas/ initial ideas and starting points, 2. Exploring and development, 3. Shaping the material into structured piece, 4. Performance and production og 5. Reflection

Mermikides og Smarts (2010) beskriver fase 1 som et startpunkt og hvor ideutviklingen begynner. Det er fokus på etablering av gruppeprosessen i ensemblet og danne tillitt til hverandre. Fasen omhandler å undersøke og bygge et forhold til de/den/det man skal hente materiale fra. Ideutviklingen kan begynne fra en historie, et tema, et bilde, et dikt eller en følelse (Robinson 2015, Mermikides og Smart 2010).

Fase to går videre inn i material- og konseptutvikling. Mermikides og Smarts (2010) trekker frem at i denne fasen begynner man å se etter tematikker og et brennpunkt som kan være aktuelt å jobbe videre med. Denne fasen kan være åpen med fokus på eksperimentering av innsamlet materiale.

Inn i fase 3 går fokuset over på strukturering av materiale, og Mermikides og Smart (2010) retter fokuset på eksperimentering i komposisjon. Det er en siste mulighet til å videreutvikle det materialet man har og prøve virkningen gjennom ulike rekkefølger av komposisjon. Denne fasen går fra åpen til lukket hvor ansvarsområdene tilspisses og man får et ansvar for sitt felt.

Mermikides og Smarts (2010) beskriver fase 4 som en lukket fase som inneholder ferdigstillingen av forestillingen i sin helhet. Det er siste hånd på verket med fokus på tilpassing i spillerommet, detaljregi, overganger, tempo, rytme og stemme. Det blir tekniske prøver, ferdigstilling av forestillingen og alle dens komponenter, prøveforestillinger, generalprøve og forestillinger.

Fase 5 er en refleksjonsfase som går gjennom hele prosessen (Mermikides & Smarts, 2010). Denne fasen vil jeg beskrive som min forskerrolles kontinuerlige refleksjon gjennom hele prosessen. Observasjoner og funn blir dokumentert og reflektert over etter prøver, workshoper og endte faser gjennom kritisk reflekterende logg. Fasene har vært et viktig verktøy for meg som regissør gjennom prosessen, da det har gitt en fremgang og fremdrift med mål for hver del av prosessen (Se vedlegg 9).

Ikke alle fasene er nødvendigvis like fremtredende, og enkelte kan overlape hverandre. En fase kan være åpen eller lukket, hvor man i en åpen fase jobber sammen ensemblet i en kollektiv prosess, med flat struktur og fokus på materialutvinning og materialutvikling. I en lukket fase tilspisser ansvarsområdene seg og den flate strukturen blir erstattet med en mer hierarkisk struktur innad i gruppen. Det går fra materialutvikling til videreutvikling av det materialet man har.

Jeg vil bruke faseinndelingen gjennom mitt analysekapittel for å dele prosessen inn i deler og se forskjeller, ulikheter og utviklingen som har vært fremtredende og avgjørende for mitt arbeid som regissør.

### **3.2 Fra den enerådende regissøren til fasilitatoren**

Regissøren er en omdiskutert funksjon som har hatt ulik status og makt gjennom tidene. Funksjonen kan spores tilbake til 1800-tallet da det var et behov for å koordinere det som skjedde på scenen. Da handlet det om å finne praktiske løsninger på hvordan bevege seg fra A til B. Scenen var preget av scenografi som sto til pynt og regissørens rolle handlet om å skape drama og intriger. Det var gjerne dramatikerens selv som tok regien over eget verk (Stang, 1991, s. 210).

Med realismen og naturalismen på 1800-tallet kom en endring i teatret. Teatret fikk økt betydning og ble mer og mer populært. I Frankrike ble det bygget store teatre som rommet flere tusen publikummere. Da måtte også scenerommet vokse og det samme gjorde regissørens ansvar. Scenerommet ble større og gasslyset ble introdusert i 1820-årene, dette gjorde regissøren ansvarlig for hele scenerommet. Etter hvert som realismen vokste frem ble det mer tydelig at skuespillerkunsten måtte endres. Tiden krevde en mer naturlig spillestil for skuespillerne, noe som var en utfordring for regissøren. På denne tiden var stjerneskuspilleren en faktor og skuespillerne ville helst stå nære publikum i rampelyset. Regissøren slet med å få skuespillerne til å lytte og det var en utfordring å få skuespillerne til å forholde seg til medaktørene sine, og bryte med den gamle konvensjonelle måten å spille på (Stang, 1991).

Mot slutten av 1800-tallet og tidlig 1900-tallet ble regissørens rolle mer en selvfølge, som en reaksjon på realismen og naturalismen (Lehmann, 2006). Det modernistiske teatret gikk bort fra å forsøke å etterligne virkeligheten, og vender seg mot selv og sin egen teatervirksomhet. Diskusjonen om teater vender mot det selreflekterende, dekonstruksjonen og separasjonen av elementene i dramatisk teater (Lehmann, 2006, s. 48). På 1900-tallet var regissørrollen sentral og det ble mer rom for mer eksperimentering både gjennom regi, men også gjennom anvendelse av ulike teaterformer og stiler. Ledende regissører i dette var for eksempel Meyerholdt og Grotowski. Meyerholdt understreker at det er stor forskjell mellom det virkelige liv og kunsten. Teatret skulle ha som oppgave å gjøre publikum aktive i forstillingene og ikke bare gi de alt rett i fanget. Det gikk da fra tradisjonelt dramatisk teater til et mangfold av moderne teaterformer gjennom den historiske avantgarden og neo-

avantgarden på 1950- og 1960- tallet, før det fra 1960 kom en postdramatisk form (Lehman, 2006).

Lehmann (2006) utviklet i 1999 en term for å forstå og forklare teater som ikke fokuserer på teksten i seg selv (s. 1). Med postdramatisk teater forsvinner fenomenet om handlingen og tekst som hovedkomponenter for å binde forestillingen sammen. Det er tilstanden der og da som er i fokus. Det skal ikke være meningsdannelse, men heller kompositoriske sammensetninger av hendelser og utfoldelser gjennom tegn (Lehmann, 2006, s. 82). Lehmann har et stort fokus på å forstå postdramatisk teater gjennom de «teatrale tegnene». Da er det ikke bare tegn som gir informasjon, men alle tegn i hele teater dimensjonen. Dette innebære for eksempel gester, handlinger, emosjoner, kropp og visuelle grep (Lehmann, 2006, s. 82). Det postdramatiske teateret appellere til det ubevisste hos tilskueren gjennom tid, kropp og rom. Her tas da hele teaterrommet i bruk og det er en likestilling av teaterelementene. Men hva gjorde dette med regissøren?

Fra 1970-tallet kom fremveksten av gruppeteateret og Devised Theatre og med det fikk regirollen en funksjon som kan beskrives som en fasilitator (Vangsnes & Økland, 2017). Å fasilitere er hentet fra det engelske ordet "facilitate", som oversettes til "å tilrettelegge". Man går bort fra å være den enerådende regissøren, og fokuserer på å tilrettelegge den kreative prosessen og jobbe sammen som gruppe. Regissøren eller fasilitatoren ble ikke det kunstneriske overhode, men heller den som skulle se prosessen og dens behov. Når et kompani eller gruppe begynner en devised prosess kan det være fasilitatorens rolle å ha en oversikt og et klart bilde på hva som må skje på den kreative fronten for å få fremgang i prosessen. Bicât og Baldwin (2002) mener at regissøren i devised teater er ansvarlig for å forsikre at prosessen får en konseptualisering og en estetisk kontekst gjennom historiene som produseres. Et devised kompani må ikke nødvendigvis ha en regissør, men flere velger gruppeprosess med en leder. Regissøren eller fasilitatorens rolle kan defineres svært ulikt fra kompani til kompani, og kan i dag innebære svært ulik type ledelse fra produksjon til produksjon.

### **3.3 Ledelse av kunstprosjekt**

Regissørens ledelse av kunstproduksjon kan ha mye å si for prosessen og sluttresultatet. Ledelse kan forstås som oppgaver, makt, ansvar, kunnskap, beslutninger, sosiale prosesser, funksjoner eller roller (Wennes, 2006, s. 40). I forskning om ledelse og organisering innenfor fagfeltet kunst og kultur har Elstad og De Paoli (2014) definert ledelse som «en prosess hvor

det brukes sosial innflytelse til å organisere arbeidet, slik at gruppen eller organisasjonen når sine mål» (s. 34). Ledelse ut ifra denne definisjonen dreier seg om sosial innflytelse over mennesker i en gruppe, men også om å få mennesker til å gjøre noe. Det er derfor viktig at lederen har kunnskap om gruppeprosesser, hvordan motivere menneskene i prosessen og sosiale relasjoner. Lederes oppgave blir å danne fokus, koordinere, samordne, organisere og motivere medarbeiderne slik at gruppen kan nå felles mål (Elstad & De Paoli, 2014).

### **3.3.1 Administrativ vs. Kunstnerisk – en todelt ledelse**

I ledelseslitteraturen skilles det mellom kunstnere og administrativt ansatte ved et institusjonsteater. Det er en todeling hvor kunstnerisk ledelse og administrasjon ansees som to separate apparat ved en kunstproduksjon. Det hevdes i litteraturen om kunnskaps- og kunstorganisasjoner at det er en sterk motsetning mellom de to (Wennes, 2006). På den ene siden har man profesjonelle kunstner, musikere og skuespillere osv. Disse beskrives som følsomme, intuitive og boheme (Elstad & De Paoli, 2014, s. 111). På den andre siden er det administrasjonen med økonomer, markedsførere, tekniske spesialister og personalfolk. Disse beskrives som vurderende, rasjonelle og konformister (Elstad & De Paoli, 2014, s. 111). Det er en sterk motsetning mellom de to apparatene, og de må ha ulike fokus for å dekke institusjonsteatrenes behov.

### **3.3.2 Ledelse av et ensemble**

Det er mange grupper i kunst- og kulturfeltet som jobber utenfor kunstinstitusjonene. Disse gruppene kan ha ulike betegnelser som kompani, forening, orkester eller ensemble. Oversetter man det franske ordet ensemble til norsk betyr det *sammen* (Cohen, 2011). I teater står et ensemble for en type samarbeid som går utover det profesjonelle planet, det er også en sosial og emosjonell tilknytning (Cohen, 2011, s. 16). Idealet til et slikt ensemble er flat struktur, og det kan være en demokratisk gruppeprosess og med lav grad av spesialisering mellom de ulike aktørene. Gruppeteaterbevegelsen kom på begynnelsen av 1900-tallet og bygde på tradisjonen fra Stanislavskij og Meyerholds teaterlaboratorium. Mange av gruppene ble dannet som en opposisjon til institusjonsteatrene med sine tradisjonelle former, hierarkiske og formaliserte organisasjonsform (Elstad & De Paoli, 2014). Et ensemble kan være en sosial enhet som jobbet sammen mot et felles mål, med en viss avhengighet mellom aktørene. Det er viktig for regissøren å anerkjenne hvem som er med i prosessen og se at gruppen ikke er entydig. Det handler om å finne potensialet i menneskene man bringer inn i prosessen og finne ut hvilke roller de skal ha eller tar (Elstad & De Paoli, 2014). Ved å se dette kan regissøren utnytte styrkene ensemble innehar i prosessen mot en forestilling.

### 3.3.3 Dramapedagogisk ledelse

Dramapedagogikk innebærer tilrettelagte teateraktiviteter under bestemte undervisningssammenhenger med fokus på prosess, læring, refleksjon, estetisk opplevelse og lek/improvisasjon (Heggstad, 2012, Vangsnes & Økland, 2017). Jeg velger her å trekke frem Viola Spolins synspunkt på dramapedagogikk og dramapedagogiske metoder, da hun jobbet i overlapp mellom dramapedagogiske metoder og kunstproduksjon. Noe jeg mener gjenspeiler seg i forestillingsprosessen *Er det virkelig virkelig?*.

Spolin var en regissør som jobbet med både barn, unge og voksne, med fokus på åpenhet, improvisasjon og spontanitet. «Et barn kan bidra til å lage noe spennende og ærlig i teatret om man gir barnet en personlig frihet til å oppleve og erfare» (Spolin, 1973, s. 278). Spolin bruker «teacher-director» som begrep for den dramapedagogiske lederen, hvor læreren skal jobbe for elevene gjennom å veilede og være en sidecoach. Regissøren jobber for scenen med å presentere problem både for den individuelle opplevelsen/erfaringen og teateropplevelsen (Spolin, 1973 s. 394). Lærer-regissøren er i hennes øyne en ikke-autoritær person som jobber for dialog. Lærer-regissøren ønsker at elevene skal kunne delta åpent og ærlig, og behandler deltakerne likeverdige. Det handler om å finne balansen mellom å gi mye eller lite frihet. Den dramapedagogiske lederen kan bidra med å stille spørsmål, men ikke gi svarene. Barn og unge kan være opptatt av å gjøre det «rette» for å tilfredsstille, og dette beskriver Viola Spolin som et hinder i læringsprosessen. Læring er den kapasiteten man har for å tolke, reflektere og oppleve en erfaring (1973, s. 385). Ved å jobbe med individet på et personlig plan, på et intuitivt, fysisk og intellektuelt nivå, kan man åpne opp for den spontane opplevelsen og bedre læringen. Når opplevelsesresponsen er på intuitivt nivå, fremfor bare et intellektuelt, åpner det personen for ny innsikt og læring. Spolin presiserer at det intuitive bare kan oppstå der og da, i det spontane øyeblikket, når man er helt frigjort fra annet. Da kan man gjennom seg selv handle og relatere til det man spontant gjør i det øyeblikket. Spontanitet er et øyeblikk med personlig frihet, hvor man møter en realitet og utforsker den. Det er et øyeblikk med oppdagelse, erfaringer og kreative uttrykk (Spolin, 1973).

For å skape dette øyeblikket trengs en dramapedagogisk leder som bruker teatertechnikker så intuitive at de føles som elevenes egne. Det krever et miljø og aktivitet hvor elevene kan utfolde seg. En slik aktivitet kan være improvisasjon, som Spolin beskriver «playing the game», hvor deltakerne individuelt eller som gruppe skal løse et problem med ingen forutbestemt løsning om hvordan man skal gjøre det. Det er ikke en spilt scene, det er snarere en måte å gjøre scenen på (Spolin, 1973).

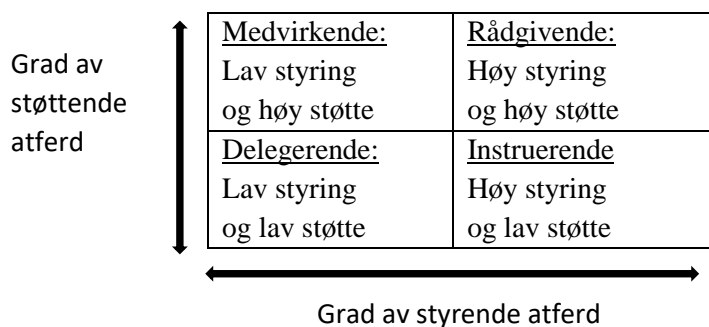
En dramapedagogisk leder skal tilrettelegge for et trygt miljø gjennom ulike aktiviteter, strukturer og teknikker, og skape spontanitet. Med et mål om at elevene skal oppnå en personlig frihet til å oppleve, erfare, reflektere og lære. Videre vil inn i analysen vil jeg se hvilken status den dramapedagogiske lederen fikk i materialinnsamling og materialutviklingen, samt hvilke verktøy og egenskaper som ble anvendt i prosessen.

### **3.3.4 Lederstiler**

Regissørens valg av lederstil har en påvirkning på hele prosessen og lederstilen hadde mye å si, både for arbeidet med ungdomsgruppe og i et ensemble. Innen ledelseslitteraturen er flere dimensjoner av lederstiler sentrale.

Om lederen har en demokratisk eller autoritær lederstil er forsket mye på i ledelsesteoriene. Det som hovedsakelig skiller de to er evnen og viljen til å delegerer beslutninger til medarbeiderne sine (Elstad & De Paoli, 2014, s. 151). Med en autoritær lederstil innebærer det at lederen tar alle beslutninger selv, og vedkommende rådfører seg ikke med andre om meninger eller løsninger. Den demokratiske lederen på andre siden delegerer beslutningsmyndighet til sine medarbeidere, og inkluderer de i prosessen med at de kan komme med forslag og meninger. Hos en slik leder kan det blir bedre beslutningskvalitet ved at flere personer kan bidra med sin kompetanse i løsning av eventuelle problem. Beslutningen kan også bli bedre akseptert av gruppen om de føler en form for medbestemmelse. Om man ser dette opp mot regissørs ledelse av en kunstnerisk prosess, kan man diskutere hvorvidt regissøren har en demokratisk eller autoritær lederstil, og hvilken lederstil som er den rette for den kunstneriske prosessen man er i. Robert Wilson er et eksempel på en regissør med en autoritær lederstil. Han tar rollen som overhodet hvor han bestemmer hva som skal gjøres og hvordan (Mitter, 2005). Viola Spolin derimot fører en demokratisk lederstil hvor hun inkluderer alle medspillere og beskriver sin regissørrolle som en medspiller (Spolin, 1999). Det handler om å finne riktig lederstil for den gruppe mennesker man samhandler med i prosessen, og hva prosessen trenger for å få fremdriv og nå sine mål.

Kirsti B. Ulvestad (2013) diskuterer lederens egenskaper gjennom situasjonsbestemt ledelse. Hun trekker frem at ledelse dreier seg om å tilpasse sin lederstil til situasjonen for å gjøre prosessen mest mulig effektiv (s. 79). Situasjonsbestemt ledelse ble lansert på 1960-tallet av Ken Blanchard og Paul Hersey, og de utarbeidet en modell som tar utgangspunkt i behovet for støtte og styrende atferd fra lederen:



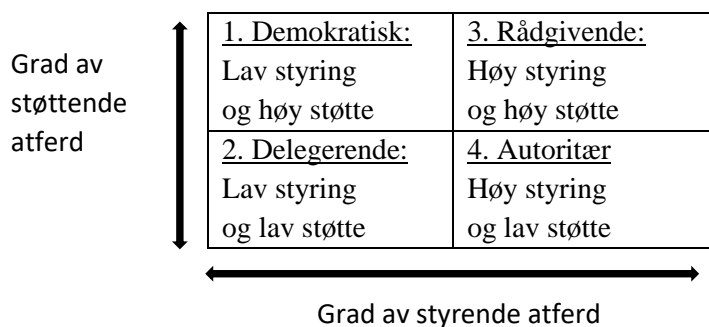
Modell 1: Grad av styrende og støtte atferd (Ulvestad, 2013, s. 79)

Denne modellen skiller mellom støttende og styrende lederstil, hvor den styrende atferden skal forstås som i hvilken grad lederen instruerer og forklarer hva som skal gjøres og hvordan. Mens den støttende skal forstås som i hvilken grad lederen velger dialog og samarbeid med medarbeiderne, og er oppmuntrende, motiverer og stimulerer (Ulvestad, 2013).

En annen dimensjon Elstad og De Paoli (2014) beskriver, er produksjons- eller medarbeiderorientert lederstil. Lederen har to viktige hensyn i sitt arbeid: hensynet til selve produksjonen og oppgavene som skal løses, og hensynet til menneskene som skal ledes. Denne dimensjonen gir utspring til flere ulike lederstiler. Man har lederen som setter den kunstneriske produksjonsprosessen i første rekke og tenker lite på medarbeiderne sine. Kunsten går fremfor menneskene. Dens motsetning: Lederen som setter medmenneskene før produksjonen. Om det oppstår konflikter mellom medarbeidernes ønsker og de kunstneriske prosessene, tar denne lederen hensyn til medarbeiderne. Man har også lederen som tar stort hensyn til både medarbeiderne og produksjonen. Dette er en engasjert leder som er veldig interessert i hvordan den kunstneriske produksjonsprosessen kan bli best mulig, og samtidig veldig opptatt av medarbeiderne og deres behov (Elstad & De Paoli, 2014).

Ulike prosesser har behov for ulike lederstiler, og grupper kan ha behov for ulik grad av autoritet, delegering og åpenhet for at prosessen skal ha fremgang og driv. I analysen av forestillingsprosessen vil jeg reflektere over hvilke lederstiler som var nødvendig gjennom de ulike fasene, og hvilke verktøy og egenskaper som ble tatt i bruk for å få fremgang i prosessen. Jeg velger her å lage en ny modell for lederstiler som samsvarer med det begrepsapparatet jeg ønsker å benytte videre i min analyse for det jeg har sett i min forskningsprosess.





Modell 2: Lederstiler i prosessen

En *demokratisk* lederstil kjennetegnes av å være svært støttende, og i minst mulig grad styrende. Det er deltakerne selv som får styre i størst mulig grad, så lenge de har den nødvendige kompetansen. Om et problem oppstår, løses de sammen i gruppen. Lederen legger fokuset på å være støttende ovenfor gruppens deltakere og fokuserer på å stå sammen med gruppen.

Den *delegerende* lederstilen har lav grad av styring og støtte, hvor oppgaver delegeres bort til gruppen og lederen tar i liten grad ansvar for fremdrift og progresjon i prosessen. Denne lederstilen kan brukes i høyt fungerende og selvgående grupper. Her er fokuset til lederen rettet mer mot produksjonen fremfor deltakerne i gruppen.

Den *rådgivende* lederstilen har en leder som i høy grad styrer og er støttende. Det er en toveis kommunikasjon mellom leder og gruppe, og lederen er engasjert gjennom å ta initiativ og komme med forslag til løsninger sammen med gruppen. Innen denne lederstilen er fokuset både på medarbeiderne og produksjonen.

En *autoritær* lederstil har høy grad av styring, og egenskaper som Elstad og De Paoli (2014) beskriver som «ikke rådførende», tar all kontroll og alle beslutninger. Denne lederen bestemmer hva som skal gjøres, hvordan og når oppgaver skal være ferdig. En autoritær leder har primært fokuset på produksjonen. Jeg har samlet disse fire ulike lederstilene i modellen ovenfor og denne viser begrepsapparatet jeg velger å bruke om lederstiler videre inn i min analyse.

### 3.4 Ungdomsteater og ungdomskultur i dag

Det er ulike definisjoner man kan følge i arbeid med utvikling av kunst og kultur for barn og unge. Flemming Mouritsen (1996) beskriver en tredeling av typer barnekultur, som er relevant i forhold til dette prosjektet. Den første typen er kultur som produseres av voksne for

barn. Mouritsen henter frem eksempler fra klassiske medier som barnelitteratur, teater, musikk, film og tv. Denne type kulturproduksjon deler han inn i to underkategorier: den danningsorienterte og den markedsorienterte. Kvalitetskultur for barn med en pedagogisk retning eller en kunstnerisk selvforståelse beskriver den danningsorienterte. Den markedsorienterte er underholdningspreget og de begge er særlig relevante i debatten om kultur for barn og unge. Den andre typen beskriver Mouritsen som kultur med barn, hvor voksne og barn sammen bruker kulturteknikker og medier. Her er barn og unge deltagere og denne arbeidsmetoden har en lang tradisjon. Den tredje typen går ut på barns egen kultur, hvor deres kulturelle uttrykk kommer frem gjennom deres eget nettverk i leken, lekekulturen. Det består av mange ulike uttrykksformer og sjangere som for eksempel lek, fortellinger, rim, sanger og vitser (Mouritsen, 1996, s. 10-12).

I arbeidet med forestillingen *Er det virkelig virkelig?* definerer jeg ungdomsteater slik: En forestilling for ungdom, av ungdom og voksne, spilt av voksne. Det er en forestilling produsert i et kunstnerisk og kulturelt samarbeid med en ungdomsgruppe. Ungdommene har vært skapende deltakere gjennom prosessen og formet produksjonen etter sin kultur. Likevel er det voksne som presenterer kunsten med et ønske om å være både dannelsesorientert og markedsorientert. Et todelt mål for prosjektet var å underholde ungdommene og lage en fengende forestilling, men samtidig være danningsorientert ved å gi ungdommene en ny innsikt i problemstillinger og tematikker de går igjennom i hverdagen i håp om at de skulle lære, innse eller se ting på en ny måte.

I en kunstnerisk prosess med ungdom som målgruppe er det viktig å gå direkte til kilden for å avklare interesse og aktualitet, vurdere gjennomførbarhet og ressurser, og gjøre valg med hensyn til vektig og innhold (Aune, 2004). Hva er viktig for ungdom i dag? Hvordan lage spennende kunst som vekker interessen rundt tematikker? Aune (2004) sammenligner hamburgerer og sushi med hvordan perspektiv man kan ha på ungdomsteater. Hamburgeren er noe kommersielt ungdom spiser ofte, og dette perspektivet er aktuelt nok, men kan være kjedelig. Sushi på den andre siden er mer alternativ og mer eksperimenterende. Det kan være en risiko at elevene ikke liker det, men Aune skriver at man kan oppleve at ungdom er mer åpne og fordomsfrie enn vi kanskje tror (s. 22).

For å lage kunst for ungdom må man se på deres livsverden og hva deres hverdag er preget av. Ungdommer flest går ikke på teater av eget initiativ, og skal de først dra er det gjerne organisert av skole eller familie, som en påtvungen aktivitet. Det er et behov i scenekunstheltet for å utdanne kulturarbeiderne som kan bevege seg skapende mellom

tradisjonskultur og ungdomskultur (Aune, 2004). Ungdomskulturen i dag er preget av teknologien og sosiale media. Sosiale medier gir ungdom en ny måte å kommunisere på, og man kan «snakke» med venner hele tiden, men dette har også hatt konsekvenser for den psykiske helsen til ungdom. I et debattinnlegg på adressa.no 17.02.18 skriver Malin Nydal, elev i valgfaget demokrati i praksis på 10. trinn ved Huseby skole:

*Presset har tatt overhånd og sammenbruddene har kommet opptil flere ganger daglig. Tårene kommer stadig vekk, og det samme gjør frustrasjonen. (...) Generasjonene før oss vil jeg si var heldige. De vokste opp i en verden uten sosiale medier de måtte forholde seg til, og forventninger de måtte leve opp til. Mødre og fedre sier «vi har vært tenåring vi også», men ikke på den måten unge har det nå. De voksne er nødt til å forstå at verden er et tøffere sted nå, enn det den var for 20 år siden (Nydal, 2017)*

Ungdom opplever et større press nå enn tidligere, nettopp på grunn av sosiale medier og den kontinuerlige strømmen av kommentarer, likes, bilder og videoer. Det handler ikke bare om å prestere på skolen eller ha de rette klærne, man skal også prestere på internett. Man skal være påkoblet hele tiden og få med seg alt, like mye som å dele bilder fra sitt eget liv. Ungdata gjør lokale undersøkelser av ungdom over hele landet der skoleelever fra ungdomsskolen og videregående svarer på spørsmål om hvordan de har det og hva de gjør på fritiden.

Undersøkelsen gir et kunnskapsgrunnlag om hvordan ungdom har det og man kan se utviklingen deres innen oppvekst- og folkehelseområdene (Bakken, 2017, s. 1). En av tendensene som har økt kraftig de siste årene er skjermtidens påvirkning og konsekvenser av dette i ungdommenes hverdag. Digitale medier spiller i dag en sentral rolle i hverdagen for ungdommenes liv, både for skolearbeid og i det sosiale liv. Ungdata beskriver det slik:

*Den nye teknologien gjør at barn og unge kommer i kontakt med jevnaldrende på nye måter. De nye mediene er dessuten en sentral formidlingskanal for hva som ellers skjer i ungdomskulturene. Det kan handle om alt fra å holde kontakt med venner til å arrangere fester, konserter eller politiske markeringer. Mange lever ut mye av sin sosiale tid på internett, og for den enkelte unge kan det ha store sosiale omkostninger å ikke være til stede (Bakken, 2017, s. 3).*

Nasjonale resultater fra undersøkelsen Ungdata (2017) viser tendenser til at færre ungdommer bruker kveldene på å være ute med venner. Det er stadig færre ungdommer som drar hjem til hverandre for å være sammen. Ungdata beskriver hjemmet som en arena for fysisk samvær med jevnaldrende, som har blitt svekket over de senere årene. Trolig i sammenheng med de nye kommunikasjonsmåtene ungdom bruker med hverandre. De krever lite eller ingen fysisk

kontakt for å være i et sosialt samvær (Bakken, 2017, s. 3). Ungdom bruker heller fritiden sin på ulike typer skjermaktivitet, som går utover den fysiske kontakten.

Det å forstå ungdomskulturen i dag og forstå hvordan ungdom har det, samt hva som opptar de, har vært helt avgjørende for dette prosjektet. Det å dyrke ungdomsgruppen og deres verdier, idealer og kultur har bidratt til en rik materialinnsamling som har gitt ensemblet en rik innsikt i deres liv. Uten denne innsikten ville ensemblet aldri klart å lage en forestilling som kunne truffet målgruppen ungdom. Denne innsikten tar jeg med meg inn i analysekapitlet for å se hvilken effekt og innvirkning det har hatt på prosessen og mitt arbeid.

## 4.0 Analyse av regissørens arbeid

I min analysedel vil jeg analysere regissørens roller og funksjoner, valg av metoder, utfordringer og strategier. Jeg vil gjennomgå den egenskapte prosessen gjennom de fire første fasene og se hvilke lederstiler som har vært gjeldene ved hver fase, og hvilke dramapedagogiske og kunstneriske verktøy som har blitt anvendt for å få fremdrift i prosessen, i de to kontekstene: ungdomsgruppen og ensemblet. Jeg vil også se på hvordan datamateriale fra ungdommenes livsverden er samlet inn, hvilken bearbeidelse ensemblet har gjort, og hvordan det har vært en hermeneutisk spiral i arbeidet med iscenesettelsen. I analysen av kunstnerisk materialutvikling har jeg tre fokuspunkt: tematikk, materialitet (maske, silke, video, lys og lyd) og kropp/bevegelse.

### 4.1 Fase 1: Startpunkt og materialinnsamling

I en produksjonsplan på til sammen 16 uker skulle syv av disse gå til fase 1 (Se vedlegg 10). En fase Mermikides og Smart (2010) beskriver som et startpunkt og hvor man skal begynne å generere ideer. Ideen kan komme fra en historie, en tematikk, et bilde, et dikt eller en følelse (Robinson 2015, Mermikides og Smart 2010). I fase 1 i produksjonsløpet *Er det virkelig virkelig?* hadde jeg en forventning om at ungdommene kunne være opptatt av sosiale media og at dette kunne være et aktuelt tema, men lite visste jeg hvor stor del mobilen har i ungdommers liv i 2017.

#### 4.1.1 Dramapedagogisk ledelse og materialinnsamling

##### 4.1.1.1 Lederstil

Dramapedagogisk ledelse i fase 1 omhandlet først og fremst å skape et trygt miljø, hvor ungdommene både som individ og gruppe skulle kunne finne et fritt spillerom for å skape ut ifra spontane impulser (Spolin, 1973). Det var viktig i fase 1 å ha en viss grad av styring da vi ønsket at ungdommene skulle gjennom ulike tematikker i workshopene, og det var viktig å fullføre opplegget, slik at ungdommene fikk utforsket flere sider ved seg selv. Gjermstad og jeg måtte både være produksjonsorientert mot vårt eget kunstneriske prosjekt (sørge for progresjon i produksjonen), og samtidig være empatisk orientert mot elevene som skulle være deltakende i prosjektet. Uten deres tillitt og kreativitet ville det ikke bli noe produkt. Et tredje premiss var skolens forventninger til opplegget, da det var viktig for at undervisningen fylte læringsplanmålene til sal og scene undervisningen på 10 trinn (Se vedlegg 11). Dette resulterte i en lederstil med høygrad av styring, med et tredelt fokus; ungdommenes opplevelse, skolekonteksten og kunstproduksjonen.

For å danne en relasjon med elevene var det viktig å møte de med et åpent sinn, nysgjerrighet og å vise seg interesse i elevens livsverden. Gjermstad og jeg kom inn i deres undervisningstimer med et nytt opplegg hvor ungdommene skulle være i fokus. Vi ønsket ta del i deres hverdag og de skulle være våre eksperter. Ved å dra til skolen deres, gikk vi inn i deres sosiokulturelle-miljø og kunne stille spørsmål ved deres levde erfaringer (Aune, 2012). Med en slik tilnærming til ungdommene mener jeg vi fikk en unik innsikt i deres levde liv. Gjennom å bruke dramapedagogiske egenskaper som «lyttende», «støttende og åpen», erfarte vi at ungdommene slapp oss inn, og det ble dannet en relasjon. Disse egenskapene tilhører en lederstil med høy grad av støttende atferd til sine deltakere og man jobber kontinuerlig med å få frem potensialet i deltakerne (Modell 2: Lederstiler i prosessen).

I analysen av arbeidet med ungdomsgruppen vil jeg beskrive den overordnede lederstilen i fase 1 som *rådgivende*, i henhold til modellen (Modell 2: Lederstiler i prosessen), hvor lederen var engasjert, tok initiativ og jobbet med problemer forløpende. Ungdommene hadde ikke innflytelse med tanke på planleggingen av selve opplegget, men de hadde alt å si for utfallet av øvelsene, aktivitetene og tematikken som ble tatt opp. Det var en høy grad av styring og en høy grad av støttende atferd, noe som kjennetegner denne type lederstil. En utfordring med lederstilen var det tredelte fokuset. Man skulle være produksjonsrettet mot den kunstneriske produksjonen, men samtidig ivareta deltakende i opplegget, og skolekontekstens premisser.

I et slik prosjekt var det viktig å ha gode redskaper for å oppnå innsikten man ønsket hos ungdommene, og samle det kunstneriske materialet man ønsket. Det var viktig å planlegge prosessen godt og ha med seg gode verktøy inn (Spolin, 1973). I planleggingen av prosessen tilrettela Gjermstad og jeg for et opplegg med 20 ungdommer. 8. september skulle vi holde første workshop på Rosenborg skole, og var spente på første møtet med ungdommene. Temaet for workshopen var *å bli kjent*, både vi med ungdommene og de med oss. Ved oppstart av første workshop var det 32 elever i sirkelen av en klasse på totalt 34. Dette var overveldende mange elever i forhold til det vi hadde planlagt og første workshop ble derfor en utfordring å gjennomføre. Ungdommene måtte deles opp i mindre grupper der de egentlig skulle varmet opp sammen, og Gjermstad og jeg hadde ikke nok spørreskjemaer til alle elevene. Etter samtalen med skolen var beskjeden fra skolen klar: enten ta gruppen vi var tildelt i dens fulle antall, eller få en annen gruppe til et annet tidspunkt og legge om planene. Det sistnevnte var uaktuelt på dette punktet, og videre måtte workshopene omstilles til elevantallet. Utfordringen for meg som leder i denne første fasen ble; Hvordan skape et trygt

og kreativt miljø i en så stor gruppe? Hvordan skape tillit, lede og holde fokuset til denne gruppen?

Et viktig verktøy i det dramapedagogiske arbeidet ble *komposisjonen av workshopen* (Østern, 2014). I de 85 minuttene workshop varte omhandlet det å finne en dramapedagogisk komposisjon som var balansert mellom vanskelighetsgrad, tempo og materialinnsamling. Vi fikk fort erfare det at aktivitetene ikke måtte være for lette for da mistet ungdommene fokus, og de kunne ikke være for vanskelig for da mistet de også fokus. Det handlet om å finne øvelser og en komposisjon elevene kunne trives i og likte å jobbe med (Østern, 2014). Etter et par workshoper kunne jeg se tendenser til at høyt tempo og variasjon var en viktig faktor. For at ungdommene skulle holde fokus og ikke kjede seg måtte det være et høyt tempo med flere øvelser og aktiviteter enn først antatt. Dette samsvarer med Bakkens funn i UngData 2017, hvor ungdommer skal være pålogget nettet til enhver tid og konstant får inn en feed med informasjon og inntrykk (Bakken, 2017). En mulig forklaring på dette kan være at ungdommene er under et press fra flere hold og dermed må holde et høyt tempo i hverdagen for å rekke å gjøre alt og få med seg alt (Lereng, 2015). I workshop-sammenhengen ble det en utfordring å holde et høyt tempo, samtidig ha variasjon i opplegget og til og med tilby et annet rom med ro og meditasjon. Dramapedagogisk komposisjon var et viktig verktøy for meg som leder for ungdomsgruppen.

*Innsjekk og utsjekk* ble anvendt som et hjelpemiddel til å se, lytte og erfare ungdommenes personlige opplevelser, holdninger og inntrykk. Dette var en form av snakke-sirkel hvor ungdommene skulle sjekke inn og ut av workshopen. Gjennom det dramapedagogiske arbeidet var et mål å åpne prosessen for ungdommene slik at de kunne få noe igjen for deltakelsen, både få et læringsutbytte og sitte igjen med et eierskap til sluttresultatet. Det var et ønske om å danne en arena for læring, estetisk opplevelse, nye erfaringer, og samtidig ha det gøy med teater gjennom lek og improvisasjon. Spolin beskriver denne intensjonen slik; «Et barn kan bidra til å lage spennende og ærlig teatret om man gir barnet en personlig frihet til å oppleve og erfare» (Spolin, 1973, s. 278). En strategi for at ungdommene skulle føle de ble sett og hørt, var å anvende *innsjekk og utsjekk*. I *innsjekk* skulle ungdommene si hvordan de hadde det den aktuelle dagen og eventuelt si noe om forventningene til dagens opplegg. Ved de første innsjekkene hadde de fleste ungdommene det veldig bra, mens noen sa de var litt slitne. Utover i prosessen ble innsjekkene mer og mer personlige hvor de for eksempel sa: «Jeg hadde matteprøve i sted og jeg følte det gikk bra» og «Jeg er kjempe sliten i dag og vil bare ha helg». Jeg opplevde at etter som ungdommene fikk en høyere tillitt til Gjermstad og

meg, og gruppen i seg selv, kunne de dele mer personlig informasjon. Innsjekk tok ca. 10 minutter av workshopen, og ble bruk ved hver workshop. I *utsjekken* skulle ungdommene si hvordan workshopen hadde vært og om de fikk noe ut av opplegget. Ved første workshop svarte nesten alle ungdommene «Det var bra». Det var korte og enkle svar, også etter oppfølgings spørsmål. Derfor ble *refleksjonsboken* innført ved andre workshop, i et ønsket om at ungdommene skulle åpne seg mer i refleksjoner rundt deres erfaringer gjennom workshopene. Det ble satt av 10 minutter til dette, hvor ungdommene individuelt skulle svare på spørsmål inspirert av Dawson & Kelin, (2014): «1. Hva syns dere om øvelsene? Hvorfor? 2. Hva likte dere og hva likte dere ikke? Hvorfor? 3. Har du lært noe i dag? Hva?» Spørsmålene og refleksjonene skulle gi Gjermstad og meg en bedre innsikt i ungdommenes inntrykk og opplevelse av opplegget. I refleksjoner fikk vi for eksempel tilbakemeldinger som:

*Timen i dag var kjedelig og gøy. Den siste øvelsen var kjedelig fordi det tok så lang tid og var så robot-aktig (Refleksjonsbok ungdom).*

*På starten av timen ble jeg skeptisk, fordi jeg trodde vi skulle få slike kleine oppdrag. Det fikk vi, men måten oppdraget ble gitt og måten alle gjør oppgaven sin ga meg mot til å vis frem det jeg gjør, uten å frykte noe (Refleksjonsbok ungdom).*

Det var varierende hvor mye hver elev skrev og reflekterte, men ved hver workshop fikk vi et bilde på hvordan ungdommene hadde opplevd opplegget. Dette var et nytt verktøy for meg som dramapedagogisk leder i fase 1, da jeg fikk innsikt i deres individuelle meninger, og kunne tilpasse workshop-rekken videre etter ungdomsgruppens behov.

Et annet verktøy som ble brukt var *visninger i klasserommet* (van de Water et al., 2015). Det var mange i ungdomsgruppen som likte å vise det de gjorde, og enkelte skrev i refleksjonsboken sin at de gjerne ville ha monologarbeid eller synge en sang. Alt var ikke gjennomførbart, men gruppen fikk gjennom prosessen jobbe i større og mindre grupper med ulike tematikker, problemstillinger eller materialiteter, for så å vise det for resten av klassen. Enkelte elever i klassen syntes disse visningene var svært ubehagelig, og spurte om de kunne slippe å være med. Det var ikke vår hensikt å tvinge noen til å være på scenen, og for å møte disse elevene ble de tilbudt å være med på å utvikle visingen, men slippe selve gjennomførelsen. Gruppene gikk hver for seg og jobbet i alt fra 15 til 30 minutter. Rollen min ble å gå fra gruppe til gruppe å veilede. Det ble nødvendig å bruke ulike tilnærminger i veiledning av gruppene. Noen av gruppene var meget selvgående, mens andre ikke visste hvor de skulle begynne. I de selvgående gruppene var min rolle som leder å minne gruppen på



tidsbruk og hvilke virkemidler som skulle være med i oppgaven. I mindre selvstendige grupper måtte jeg inn å veilede tydeligere ved å stille spørsmål til ideer og meninger rundt oppgaven, samt hvem som ville gjøre hva. Det var viktig å ikke overstyre gruppen, de skulle selv komme med innspill og sammen jobbe ut ifra ideen som vi hadde kommet frem til i fellesskap (Spolin, 1973). Med ulike tilnærmingene til gruppene, kunne de skape sitt genuine kreative miljø, hvor de hadde ulik grad av spontanitet. Jeg måtte ta i bruk ulike sider ved den *rådgivende* lederstilen i eksempler som over. En selvstendig gruppe hadde behov for høy grad av støttende atferd, for å stole på de ideene de hadde, mens mindre selvstendige grupper hadde behov for en større grad av styrende atferd for å komme i gang med gruppeoppgaven. Visningene ble vist for klassen og det virket som om de synes det var gøy å vise for hverandre og se hvordan de andre hadde løst oppgavene. Noen grupper skapte sammensatte sekvenser med et narrativ, mens andre hadde mer abstrakte sekvenser hvor de ville eller ikke ville at publikum skulle lese mening inn i det. Visningene ble dokumentert ved video, og ble en del av materialgrunnlaget til ensemblet. Ut ifra videodokumentasjonen kunne ensemblet jobbe med kropp og gestikulering, relasjon og tematikker fra visningene.

#### **4.1.1.2 Materialinnsamling**

Inn i fase 1 var det et stort fokus på å hente ut materiale fra ungdomsgruppen. Gjermstad og jeg ville ha materiale i form av tematikker aktuelle for ungdomskulturen i dag, væremåte, gester, relasjonelle tilknytninger og talemåter. Gjennom de tematiske workshopene ble det gjort et omfattende arbeid for å uthente et materialgrunnlag ensemble kunne jobbe videre med. Videre skal jeg analysere metoder for materialinnsamling og hvilke tematikker vi hentet ut.

Ved første workshop fikk vi erfare at alle elevene hadde med seg mobilen inn i undervisningen. De tok bilde av seg selv og hverandre mens undervisningen pågikk, og dette ble et forstyrrende element. Gjermstad og jeg snakket sammen underveis i workshopen og ble enige om å spørre både elever og lærer om dette. På spørsmål om hva de brukte mobilen til, svarte elevene at de tok bilder med Snapchat og sendte til hverandre og andre medelever på skolen. Lærerne beskrev mobilen som en naturlig del av ungdommenes hverdag, og de opplevde at elevene bare tok «den selfien» og la bort mobilen. Mobilen ble likevel en utfordring i workshop-sammenheng, spesielt da elevene skulle vise en kort bevegelsessekvens i grupper ved første workshop, og en elev tok opp mobilen for å filme. Vedkommende fikk straks beskjed om å legge mobilen ned og ikke bruke den under visninger. Gjermstad og jeg fikk se hvor viktig og delaktig mobilen var i ungdommenes liv. Det var et fysisk objekt som

vibrerte og lyste opp for å fortelle at nå skjer det noe på sosiale media. Vi bestemte at i workshopene fremover skulle det være mobilfri-sone, med mindre mobilene skulle anvendes under en av de planlagte aktivitetene (Se vedlegg 12). Dette for å gi ungdommene et fritt handlingsrom og et avbrekk fra presset på nettet, samtidig som en arena hvor de kunne være sammen i den reelle verdenen. Mobilen som et fysisk forstyrrende objekt ble Gjermstad og jeg ble nysgjerrige på og ville utforske videre med ensemblet.

Under samme workshop delte Gjermstad og jeg ut *spørreskjema* med hovedvekt på å bli kjent med elevene. De skulle svare på elleve spørsmål inspirert på Frantic Assembly (2009). For eksempel: «Hva er det første du gjør om morgен?» og «Hva er det siste du gjør før du legger deg?». På dette svare 2/3 deler av ungdommene at det først de gjorde om morgен og det siste de gjorde om kvelden, var å oppdatere seg på sosiale media. Dette understreker hva Bakken (2017), legger frem i sin rapport, ungdom bruker mye tid på mobilen. Med et objekt så delaktig i ungdommens verden som mobilen, ble Gjermstad og jeg nysgjerrig på hvordan de bruker den, og hvordan de representere seg selv via sosiale media. I workshopen 06.10.17: Levd rom, la vi opp til at elevene, gjennom en felles aktivitet, skulle gå inn på sin private Instagram-profil og se på siste bilde de hadde publisert (Se vedlegg 8). De skulle beskrive i sine refleksjonsbøker hvor de var på bildet, hva som var i bakgrunnen og hvilken stemning bildet hadde. Deretter skulle gruppen se om noen hadde noe til felles, og om det var store forskjeller eller likheter. For så å improvisere fram deres funn fysisk og verbalt. Her brukte vi mobilen som et bevist virkemiddel for å få en innsikt i hvordan de representerer seg selv på nettet, og det var interessant og se hvordan de snakket sammen om dette. Noen synes det var pinlig at de hadde tatt en «selfie», mens andre var stolte og fornøyde med sitt siste bilde. Ut av denne aktiviteten kom det mange morsomme og abstrakte improvisasjoner. Noen grupper fremførte gjennom tablå, mens andre snakket seg gjennom bildene. I ettertid følte Gjermstad og jeg et behov får å få en enda bedre innsikt i hvordan ungdommene representerte seg selv på sosiale media. Vi opprettet en egen Instagram-profil, for å få et direkte innsyn, hvor ungdommene frivillig kunne logge inn på og legge ut bilder fra sin hverdag. Ungdommene brukte denne profilen gjerne da de var i sammen, og publisert bilder jeg vil beskrive som «kule» abstrakte bilder, naturbilder og morsomme gruppebilder. Instagram-profilen ble en direkte kanal til ungdommenes representasjon av seg selv via sosiale media, og ensemblet brukte dette inn i arbeid med videomateriale.

Ved andre workshop: Levd tid 15.09.17 skulle elevene forholde seg til tid; tid som poetikk, tid og kropp, og bevisstgjøring over egen tid. I arbeidet av bevisstgjøring av egen tid fikk

ungdommene utdelt et ark, en konvolutt og en blyant, hvor de individuelt skulle skrive til ungdom i 2076 om hvordan det var å være ungdom i 2017. Her ønsket Gjermstad og jeg å få et første innblikk i hvordan det var å være ungdom for elevene. I brevene kunne vi se tendenser til tematikk som sosiale media, press og en kaotisk rutinebasert hverdag.

*Det er gøy (å være ungdom), men jeg er litt sliten. Sliten av alt press. Press med lekser, venner, skole, familie osv. jeg har ikke tid til alt, men det er jo ingen av de tingene jeg kan la være å gjøre. Jeg må gjøre alt. Netflix har jeg ikke tid til lengre. En fridag er alt jeg ber om. (Se vedlegg 6)*

*Du har din faste rutine. Du våkner, går på skole, legger deg. Men i denne rutinen er fullstendig kaos. Venner, familie, presidenter, terrorangrep, statsministere. Og du må ha en mening om alt (Se vedlegg 6).*

Det var tydelig at ungdommenes hverdag var preget av et press om å være konstant påkoblet på alle arenaer. Dette kan være en av faktorene som gjør at ungdom i dag ikke har tid til å være med hverandre fysisk. Ungdom føler seg mer ensomme og har ikke tid til å være med hverandre hjem, blant annet fordi de bruker mer tid på mobilen og bak skjermen (Bakken, 2017). Dette ble noe av kjernen i materialutviklingen med ensemblet, og brevene tok vi med oss inn i eksperimenteringen.

Ved anvendelsen av *visninger i klasserommet* fikk vi et innblikk i ungdommenes egen performativitet og hvordan de representerte seg selv gjennom teater. Vi fikk se hva publikum (resten av klassen) synes var morsomt, drøyt og trist. Ved workshop: Levd relasjon 29.09.17, skulle ungdommene jobbe med relasjon gjennom en dramatisering av Jon Fosses «*Skuggar*». På dette tidspunktet hadde vi ikke fått samtykkeskjemaet fra alle elevene i klassen, hvor vi ville ha signatur av foresatte at elevene kunne bli filmet i undervisningen som en del av forskningsdokumentasjonen (Se vedlegg 13). Av forskningsetiske grunner filmet vi ikke visningene ved denne workshopen. Dokumentasjonen ble foretatt gjennom feltnotater. I arbeidet med dramatiseringen skulle ungdommene gå sammen to og to, for så å finne en tydelig relasjon til hverandre. Målet med dramatiseringen var at de skulle forholde seg til hverandre, teksten og tilskuerne. Visningene resulterte i humor og flere dramatiske møter mellom kjærestepar eller eks-kjærester som møttes på bar eller på stranden. Over ¾ deler av gruppen valgte å være enten kjærester, eks-kjærester, en sommerfløt eller ha en romantisk relasjon til hverandre. Teksten kunne legge opp til det, men det viste også at ungdommene er i en emosjonell fase av livet hvor mye av tankene går til sanselige følelser i kroppen (NHI, 2016).

I ettertid ser jeg at workshopene ble påvirket av det store antallet elever, men mer positivt enn negativt. Med en stor gruppe var det vanskelig å se alle elevene, og bli kjent med alle. Det var en utfordring å holde konsentrasjonen oppe og gjennomføre alle aktivitetene vi hadde satt opp til hver workshop. Med å bruke verktøy som innsjekk, refleksjonsbok og visninger, følte ungdommene seg sett, hørt og forstått. Ungdommene ble tydelig engasjert, og forsto at de hadde en innvirkning på sluttresultatet, dette var også deres forestilling. Antallet til gruppen gjorde slik at vi fikk innsikt i flere individs livsverden, som ga et spennende og vidt spekter av hvordan det var å være 15 år i 2017. Dette resulterte i et spennende materialgrunnlag ensemblet kunne ta med seg inn i utviklingen og eksperimenteringen.

#### **4.1.2 Ledelse av ensemblet**

##### **4.1.2.1 Lederstil**

I arbeidet med ensemblet var det et fokus at fase 1 skulle være åpen, inkluderende og et felles startpunkt med en flat struktur, slik at alle medlemmer av ensemblet kunne bidra til idemyldring og materialutvikling (Cohen, 2011). Videre skal jeg analysere hvorvidt fase 1 ble åpen og inkluderende, samt hvilken lederstil og verktøy som var gjeldene.

Ensemblet var etablert og klar for første prøve 07.09.17. I 16 uker fremover skulle vi sammen jobbe mot et felles mål, iscenesettelsen. Ensemblet besto av seks mennesker med svært ulik bakgrunn og interessefelt innen teater, og ble spurt til å delta i prosjektet på grunn av sin kompetanse. Gjermstad og jeg ønsket å ha noen med spisskompetanse innen ulike felt og derfor ble en lyddesigner, lysdesigner og videodesigner engasjert. Lyddesigneren ble samtidig engasjert som skuespiller, da det var behov for en mannlig skuespiller i prosjektet. Som leder for dette ensemblet handlet det om å finne en lederstil som kunne få gruppen til å jobbe mot samme mål (Cohen, 2011).

For meg å gå inn i dette var nervepirrende og angstfylt. Ved første prøve var jeg livredd fordi jeg var redd for å ikke innfri forventningene jeg følte lå i min rolle. Jeg følte det var høye forventninger om at jeg skulle lede den kunstneriske prosessen og et dramapedagogisk opplegg mot en iscenesettelse som skulle treffe ungdom. I sin forskning på roller i ensemblet beskriver Elstad og De Paoli lederen som rolig, selvsikker og kontrollert (2014, s. 128). Jeg opplevde at det var en forventning i ensemblet om at jeg skulle ha stålkontroll og være selvsikker. Derfor ble jeg fra starten av opphengt i å komme med gode ideer og løsninger, og valgte heller å tie fremfor å si noe «galt». I refleksjonsloggen min etter prøven 13.09 beskrev jeg min rolle som: «en skremt og usikker regissør som prøver å komme med ideer, men

trekker seg i forklaringen og mister selvtilliten». Denne redselen kan bunne i at regissørrollen er fylt med en viss forventning om hva rollen skal være og hvilket ansvar den påtar seg. Regissøren har ofte hovedansvaret for det dramatiske verket, og at produksjonen kommer i mål (Halilovic, 2014). I dette ligger et ansvar for ensemblet, hver og enkelt skuespiller, lys og lyddesign, teknikere, og det visuelle uttrykket. Selv om jeg visste hvilken prosess jeg skulle inn i og var trygg på ensemblet, kom mine egne fordommer til overflaten og disse viser hvor sterk regissørmyten levde i min underbevissthet. Ved bruk av den kritisk reflekterende loggen ble jeg bevisst over mine egne blokkeringer, og kunne reflektere over min rolle, og hvilken prosess jeg skulle inni. Jeg hadde valgt egenskap teater av en grunn. Innen denne teatertradisjonen trenger ikke regissøren å være prosessens overhode med en autoritær lederstil, med et enerådende ansvar for iscenesettelsen (Robinson, 2015, Cohen, 2011). Ved å jobbe sammen i et ensemble, blir det snarere en gruppeprosess hvor man sammen jobber frem iscenesettelsen. Jeg innså at den som hadde høyest forventninger til meg, var meg selv. Det omhandlet å fjerne mine egne sperrer slik at jeg på lik linje med de andre i ensemblet kunne være skapende og bidra til den kunstneriske prosessen, fremfor å blokkere meg selv med «feil» forventninger (Spolin, 1973). I stedet for å fokusere på regissøren som en autoritær leder, endret jeg min strategi til å være engasjert, prøvende, imøtekommende og åpen for samtale/refleksjon under prøvene. Jeg brukte den egenskapte prosessen som et verktøy i skapelsen av iscenesettelsen, og fokuserte på fasenes mål for å oppnå fremdrift.

I ledelse av denne fasen av gruppeprosessen var det nødvendig at jeg som leder var *støttende* i høy grad, og i mindre grad styrende. I denne fasen tok jeg til tider svært lite styring, fordi ensemblet jobbet selvstendig. I stedet for ble min ledelse synlig gjennom organisering og planleggingen av prøvene og gjennom metodevalg i materialutviklingen. Regissørrollen fikk en funksjon som fasilitator, som la til rette prosessen ved å jobbe ensemblet inn i metodene og teknikkene valgt for materialutviklingen (Vangsnes & Økland, 2017). Det var først og fremst viktig å skape et godt miljø, og finne fellesnevnerne som ensemblet kunne møtes i og jobbe ut ifra. Det var et fokus på at alle medlemmene i gruppen skulle være med på idé-, konsept- og materialutvikling. Egenskapene som nevnt over kjennetegner en *demokratisk* lederstil hvor lederen fokuserer på å holde prosessen åpen til sine medspillere, er støttende og gruppen som enhet tar avgjørelser (Modell 2: Lederstiler i prosessen). Det var et større fokus på å bygge opp gruppen og inkludere alle, enn på den kunstneriske produksjonen (Elstad & De Paoli, 2014). Gruppen skulle jobbe profesjonelt sammen, men samtidig ha en sosial og emosjonell tilknytning i 16 uker fremover (Cohen, 2011).

På tross av at vi innførte en relativt flat struktur i denne fasen kom vi ikke utenom at Gjermstad og jeg hadde en annen posisjon enn de resterende medlemmene, fordi dette vårt masterprosjekt. Vi hadde en egen motivasjon for gjennomførelsen og arbeidsviljen, noe som også var synlig i arbeidsmengden vi tok på oss. Ensemblet fikk innsyn i transkripsjon, videodokumentasjon og fikk være tilstede under to workshoper for å observere ungdommenes væremåte, gester, relasjonelle tilknytninger og talemåter. De sto videre fritt til å utvikle innsamlet data, ved å komme med ideer, innspill, løsninger, problem og behov. Jeg vil med det si at ensemblet hadde en demokratisk leder med en annen posisjon enn resten av ensemblet, som startet engasjementet, men strukturen innad i gruppen var flat så lenge det handlet om materialutvikling. Et eksempel på en gruppe med tilsvarende struktur, er Frantic Assembly (Robinson, 2015).

En utfordring med den demokratiske lederstilen, slik jeg ser det, er at man kan bli for støttende og for lite styrende. Og kan med det bli for opptatt av sine medspillere og glemme produksjonen og målet. I ensemblet fikk vi et problem med oppmøte, da enkelte av medlemmene i ensemblet hadde uforutsette ting som dukket opp, glemte prøver og prioriterte andre aktiviteter. Igjen kan dette være påvirket av et eierskapsforhold som var mindre enn hos Gjermstad og meg, og det ble da lettere å ikke møte opp. Samtidig ser jeg i ettertid at som leder burde jeg vært tydeligere (mer autoritær) og påpekt at det var viktig å møte opp til avtalte prøver. Flere prøver ble avlyst, og enkelte prøver ble vanskelig å gjennomføre grunnet manglende medlemmer. Når jeg nå ser prosessen utenifra vil jeg si at jeg i denne fasen satte menneskene før produksjonen, og da det oppsto en utfordring valgte jeg å ta et større hensyn til medlemmene fremfor produksjonen (Elstad & De Paoli, 2014). Der og da unngikk jeg konflikt og medlemmene følte seg hørt og tatt hensyn til, men i ettertid ser jeg at vi har mistet og flyttet et titalls prøver. Det var absolutt viktig å ta hensyn til menneskene i prosessen, men det kom et punkt hvor jeg som leder burde tatt styring rettet mot produksjonen og målet, allerede i fase 1.

#### **4.1.2.2 Materialutvikling**

Ensemblet satt med et rikt material fra ungdommene i form av brev, spørreskjema med svar, refleksjoner i refleksjonsbok og videodokumentasjon. Men hvordan ta tak i et slikt materiale? Hvor begynner man? Videre skal jeg analysere hvordan ensemblet har jobbet med ungdomskulturen, ungdomsproblematikken og valg av metoder og verktøy.

En strategi jeg valgte å bruke var å anvende noen av de samme øvelsene anvendt med ungdommene, men nå i ensemblet. Vi startet derfor med de fysiske øvelsene: *round-by-through* og *hymn hands* (Graham & Hoggett, 2009) og *repetisjon med en forskjell* (van de Water, 2015). Ved å jobbe med de samme øvelsene fikk ensemblet først jobbet ut ifra sitt individuelle ståsted, for så å lese/se hva ungdommene hadde sagt eller gjort rundt den aktuelle tematikken. Det ble på denne måten et møte mellom ensemblet og ungdommenes levde liv gjennom de fysiske øvelsene, noe som gav grunnlag for refleksjoner rundt likhet og ulikhet. Dette førte igjen til at ensemblets fikk økt bevissthet og fokus på det som var særegent for ungdommene de skulle lage og spille teater for.

Gjermstad og jeg gjorde en tematisk kategorisering av innhentet materiale, hvor vi fokuserte på tendenser vi hadde sett. Vi hadde sett tendenser til mye bruk av sosiale media, og hvordan sosiale media tok opp flere timer av ungdommenes dag. Ungdommene hadde uttrykt at de følte seg under et press, og det var en forventning om at man konstant skulle være på pålogget. Sosiale media var en del av deres faste rutine som de ikke klarte å løsrive seg ifra. Dette korresponderer godt med annen ungdomsforskning på området (Westeng, 2018). Ut av dette valgte Gjermstad og jeg å jobbe videre med «sosiale media», «den virkelige verdenen», «rutiner» og «press».

I arbeidet med tematikken «rutiner» og «press» hadde ensemblet en fysisk inngang, hvor den fysiske øvelsen *round-by-through* (Graham & Hoggett, 2009) ble anvendt. Lekang og Gjermstad jobbet først skuespillerteknisk med øvelsen under ledelse av meg. Videre gikk Lekang og Gjermstad til brevene fra ungdommene og hentet ut tekstbiter som skapte kunstnerisk nysgjerrighet. Tekstutdrag som ble hentet ut var for eksempel: «Jeg føler meg ikke menneskelig lengre. Føler bare jeg er med i et spill som noen andre har rigget opp for meg» og «Du har din faste rutine. Du våkner, går på skole, legger deg. Men i denne rutinen er fullstendig kaos». Tekstbitene ble integrert i bevegelsessekvensen, hvor skuespillerne skulle stoppe når som helst og si teksten de hadde valgt ut, for så å fortsette bevegelsene. Dette resulterte i en kroppsliggjøring av materialet, da kroppene til skuespillerne hadde stor innvirkning på teksten som ble sagt, og omvendt.

Ved anvendelse av *repetisjon med en forskjell* (van de Water et al., 2015), fortsatte ensemblet utforskningen av tematikken «rutiner». I spørreskjemaet 08.09.17 hadde ensemblet fått svar på hva ungdommene gjorde som første og siste del av dagen. En del av morgenrutinene var å kle på seg, bare våkne, slumre med klokken, sette på god-sangen og sjekke mobilen. Ensemblet gikk gjennom svarene fra ungdommene og valgte ut ti bevegelser og handlinger de

ønsket å eksperimentere med. Eksperimenteringen foregikk fysisk på gulvet og skulle ende opp i en utvelgelse av fem ulike bevegelser/handlinger, som ble satt sammen til en oppvåkingssekvens. Den samme fremgangsmåten ble gjentatt med kveldsrutinger, og eksperimenteringen endte opp med et utgangspunkt til to scener. Arbeidet med rutiner ble viktig, og allerede i fase 1 begynte tekningen om at denne tematikken skulle en av rammene for iscenesettelsen.

Jeg valgte i denne fasen av arbeidet med ensemblet å eksperimentere med temaene «Sosiale media» og mobilbruk gjennom ulike virkemidler, som kropp og objekt, materialitet og tekst. Mobilen som et fysisk objekt ble tatt inn i fysiske eksperimenteringer i for eksempel improvisasjoner, *round-by-through* og *repetisjon med en forskjell*. Mobilen er en essensiell del av ungdommenes liv, og et objekt de har med seg overalt (Westeng, 2018). En observert utfordring var hvor de skulle gjøre av mobilene. Flere ungdommer hadde bukser uten lommer, eller for små lommer, derav gikk de rundt med mobilen i hånda. Dette gjorde mobilen til en fysisk gjenstand som både laget lyd, blinket og vibrerte når noe på nettet meldte seg. Skuespillerne skulle jobbe med å ha mobilen med seg under ulike øvelser og kjenne på hva dette gjorde med fysikaliteten, tilgjengeligheten og oppmerksomheten. Det å konstant være tilgjengelig opplevdes som slitsomt, krevende og som et forstyrrende element.

Etter de fire først workshopene hadde Gjermstad og jeg sett hvor stor påvirkning mobilen og sosiale media hadde, og hvilket press ungdommene følte av dette. Det var tendenser til at ungdommene følte seg fanget av sosiale media, slik at de ikke kunne delta tilstrekkelig i den reelle verdenen, med sine emosjoner og tilstedeværelse. Dette fanget vår interesse og det var noe vi kunne tenke oss å forske mer i. Tematikken for iscenesettelsen ble derfor formulert slik: *Den virkelige verdenen vs. den ikke virkelige verdenen*. Kampen mellom sosiale media og den fysiske emosjonelle verdenen i ungdommens liv. Fokuset på eksperimenteringen og materialutviklingen gikk over i fase 2 med fokus på denne tematikken, med rutiner som rammer, og videre arbeide med materialitet silketeppe, mobil og video var i fokus.

#### **4.2 Fase 2: Material- og konseptutvikling**

I fase 2 gikk fokuset over på material- og konseptutvikling. Mermikides & Smart beskriver denne fasen som en åpen fase hvor man begynner å lete etter en rød tråd (2010). Man begynner å se tendenser og leter i tematikker som kan danne et konsept og et brennpunkt. Denne fasen kan være åpen med fokus på eksperimentering av innsamlet materiale. Dette kan være en kaotisk fase fordi man har mye materiale, mye man vil prøve ut og mange ideer



(Robinson, 2015). Brennpunktet vokste, som vi skal se, i denne fasen frem i dialog mellom materialet hentet fra elevene og i eksperimentering ensemble gjorde med tematikken.

#### **4.2.1 Dramapedagogisk ledelse og materialutvikling**

I denne fasen var det tre workshoper: Lys og lyd, Materialitet og Tematikk og brennpunkt. I disse workshopene var det fokus på å forske dypere i tematikken *den virkelige verdenen vs. den ikke virkelige verdenen*, og få materiale til videreutvikling, samt ha visning for ungdomsgruppen av det materialet ensemblet hadde utviklet så langt. Videre skal jeg analysere hvordan materialgrunnlaget fra fase 1, ble videreutviklet i samarbeid med ungdomsgruppen i fase 2.

Gjermstad og jeg, som dramapedagogiske ledere, videreførte nå den *rådførende* lederstilen jeg hadde etablert i første fase, ved å veilede ungdommene gjennom visningsseminar og i de siste tre workshopene. Workshop-aktivitetene ble mer rettet mot tematikken, for så å gå over til et fokus på brennpunktet.

I fase 2 hadde ensemblet første visning av iscenesettelsen for ungdommene, et første utkast, hvor et mål var å se hvordan ungdommene responderte på de ulike sekvensene. Skuespillerne viste arbeidet med rutiner, objekt, og mer abstrakte sekvenser etter arbeid med kropp, tematikk og tekst. Ungdomsgruppen skrev i sine refleksjonsbøker hva de tenkte om visningen. De skrev for eksempel: «Det dere viste frem – STILLE – REALISTISK – Aktuelt» og «Forbedringer: mere lyd og musikk. Mere ansikt- og kroppsuttrykk. Dette var bra: bruk av teppet. Monologen var kjempe bra. Jeg fikk frysninger av dansen der ei blei tatt av teppet på slutten» (Refleksjonsbok ungdom). Det kom frem i refleksjonene til ungdommene at de likte det «ekte» spillet, hvor de kunne kjenne seg igjen. De mer abstrakte scenene syns de var kule og ville ha mer av. Bruken av silken og musikken beskrev de som «spesiell», men «kunne bli kult» om det ble mer brukt. Jeg vil si ungdommene reagerte overraskende positivt på de abstrakte og fysiske scenene som ikke var like realistiske. En forklaring på dette kan være at ungdommene fikk se noe de ikke forventet. Aune (2004) ville beskrevet dette som at vi serverte de sushi, da serverte dem noe nytt og spennende. De fikk noe mer enn deres egne forventning til teater (Aune, 2004). Denne refleksjonen gav meg som regissør en oppmuntring til å eksperimentere enda mer utenfor en realistisk spillestil i det videre arbeidet.

Tilbakemeldingene tok jeg meg videre inn i videreutviklingen av materiale med ensemble, og ble viktig for meg både som forsker og regissør.

Ensemblet hadde behov for å få en innsikt i hvordan ungdommen forholdt seg til ulike materialiteter, og ved workshop: Materialitet, skulle ungdommene jobbe med silketeppe og masker formet som emoji'er. Ungdomsgruppen ble delt inn seks grupper, hvor tre grupper skulle jobbe med silketeppe, og tre med emoji-prøvemasker (Se vedlegg 8). Oppgaven resulterte i visninger for klassen, og ble dokumentert via videokamera. Visningene til gruppene som jobbet med emoji-prøvemasker, viste en variert bruk av masken, hvor de for eksempel ble anvendt til å skape stemning, humor, bryte med bildet og som en karakter. En gruppe hadde flere emoji-prøvemasker på samtidig og tok av den første, hvor det var en ny under. Dette skapte en ny effekt ensemblet ikke hadde tenkt på og tok dette med videre i sitt arbeid med masker. Silketeppe-gruppene viste spennende bruk av silken, og jeg vil trekke frem en gruppes visning. Gruppe var inspirert av Dovregrubbens hall av Edvard Grieg, hvor de brukte silken til å lage en bølgeeffekt mens en elev lå under teppet. Under et høydepunkt i musikken løftet alle i gruppen teppet opp og de fikk teppet til å sveve i rommet, teppet falt så elegant ned på gruppen igjen. Dette bildet, hvor silketeppe ble ført opp, som en luftballong, og falt rolig ned, gav meg som regissør det Dewey (2005) kaller en estetisk opplevelse. De hadde skapt noe som overgikk mine forventninger og skapt noe jeg ikke hadde sett tidligere. De tre gruppenes håndtering av silken tok jeg med videre inn i eksperimentering av materialitet med ensemblet.

Ensemblet hadde i fase 1 formet tematikken for forestillingen: *den virkelige verdenen vs. den ikke virkelige verdenen*. Over i fase 2 var et mål at ungdommene skulle gå dypere inn i tematikken og Gjermstad og jeg ville samtidig søke etter et brennpunkt for iscenesettelsen. Barbro Rønning beskriver brennpunkt på denne måten; «Et brennpunkt viser til noe som er fokusert, klart og avgrenset. Et punkt hvor temperaturen stiger maksimalt. Et sted hvor det snart begynner å brenne» (Rønning, 2016, s. 19). I denne fasen var jeg som regissør på leting etter et slikt brennpunkt for forestillingen vår basert på arbeidet med ungdommene, som kunne fungere som en rød tråd for de dramaturgiske valgene jeg skulle ta i det videre arbeidet. Gjermstad og jeg hadde sett gjennom fase 1 i materialinnsamlingen og utviklingen hvor mye sosiale media påvirket ungdommenes liv, og merket en gnisning eller konflikt mellom disse to virkelighetene for ungdommene. Fra fokusgruppeintervjuet foretatt 29.09.17 fikk ungdommene spørsmålet: «Hvorfor er sosiale medier så viktig for deg? Føler du at det er noe forskjell på hvordan du fremstår på internett og hvordan du er i virkeligheten?» Ungdommene jeg intervjuet svarte:

*H: Det er en måte å se hva andre holder på med hele tiden. Og ja.*

*K: Det blir sånn litt at man observerer hverandre da. På en måte uten at andre kan på en måte vite det.*

*H: Ja det er på en måte en måte å kommunisere med hverandre på uten å fysisk se hverandre, snakke med hverandre.*

*K: Sånn at du ikke blir enslig da. Du har på en måte alltid med deg mobilen som på en måte, da kan du alltid bare ringe noen, eller bare sende en melding, eller snap eller noe sånt der. Så har du liksom folk med deg. (Se vedlegg 5).*

Transkripsjonene viste at ungdommene var påkoblet sosiale medier hele tiden, og de trengte ikke møte hverandre ansikt til ansikt. Dette bekrefter funn Bakken (2017) legger frem i Ungdata. Gjermstad og jeg ønsket å forske mer i konsekvensen av å heller kommunisere via sosiale media fremfor å møte hverandre. Ungdommene fikk dermed i oppgave ved workshopen 20.10 å skrive sin største frykt individuelt i refleksjonsbøkene sine.

Ungdommene skrev for eksempel:

*Min største «personlige» frykt er vel å føle at folk er lei av meg. Føle at folk.. uansett hvor jeg går, så trenger jeg meg på. Jeg er redd for å føle meg uønsket. Det er jo en helt jævla følelse å føle at ingen egentlig vil ha deg der, eller ha deg med på noe... (Refleksjonsbok ungdom)*

*Min aller største frykt tror jeg er å aldri finne noen som jeg kan tilbringe livet mitt med. At jeg aldri finner noen jeg kan elske. Hva om jeg dør alene. Det vil jeg jo ikke. Men hvis jeg finner en jeg elsker, men han ikke elsker meg. Jeg er redd for å bli knust å såra (Refleksjonsbok ungdom)*

Det kom frem at ungdommene følte en frykt for å være alene, og å ende opp alene i fremtiden eller bli forlatt av venner eller familie. Dette viser at ungdommene er i en fase i livet der de reflekterer over de store eksistensielle spørsmålene. Transkripsjonene viser også at de i økende grad slutter å være sammen i den reelle verdenen og kommuniserer heller via sosiale media, og derav føler de en ensomhet og en frykt for å være alene. Dette kan være en konsekvens av ungdommenes mange timer med skjermbruk (Bakken, 2017). Ungdommenes største frykt ble avgjørende i arbeidet med brennpunktet og ensemblet tok det med seg videre inn i videreutviklingen.

## **4.2.2 Ledelse av ensemblet**

### **4.2.2.1 Lederstil**

Denne fasen omhandlet å videreutvikle materiale skapt gjennom fase 1, og bruke ungdommenes tilbakemeldinger fra visningen til å danne et konsept og brennpunkt.

Ensemblet hadde mye materiale gjennom tematikkene «sosiale media», «den virkelige verden», «rutiner» og «press». Videre skal jeg analysere hvordan jeg som regissør ledet ensemblet i denne videreutviklingen.

Tidlig i fase 2 sa Gjermstad: «Alt er bare kaos. Hva har vi egentlig?». Dette var en kaotisk tid for ensemblet, fordi vi hadde mye materiale, mange ideer og visjoner om hvor vi ville. Davis Robinson (2015) beskriver et slik kaos som nødvendig. «Om man lar seg selv stå i dette kreative kaoset kan det være veldig produktivt om man tillater det. Kontrollert kaos skaper en kreativ frihet gjennom brainstorming, og man kan bli inspirert på nye måter» (s. 104). I forhold til vår gruppeprosess vil jeg si meg enig med Robinson. Det å stå i kaoset fikk meg til å tenke nye muligheter, og eksperimentering fikk mye plass. Det var viktig å eksperimentere grundig med materialet, og ikke gå for den første og beste idéen. I dette kaoset var det viktig for meg å få en oversikt, og en form for struktur av det kunstneriske materiale. Et strukturert-kaos. Jeg klarte som leder å få øye på en struktur ved å observere, notere, dokumentere og reflektere over det ensemblet gjorde, skapte og utviklet. Jeg tok notater fra prøver ved bruk av *kritisk refleksjon* med fokus på; hva vi gjorde, hvordan vi gjorde det og hvilken virkning det hadde (Dawson & Kelin, 2014). Videre kunne Gjermstad og jeg sette oss sammen etter prøver å jobbe med hvilke sekvenser som faktisk eksisterte og hva vi ville jobbe videre med.

I ledelsen av fase 2 følte jeg at jeg holdt en *demokratisk* lederstil, med at ensemblet fikk ta del i utviklingen og eksperimenteringen av tematikken og brennpunkt. Jeg opplevde at jeg selv var i høy grad støttende og i mindre grad styrende, med fokus på inkludering (Modell 2: Lederstiler i prosessen). Når jeg nå har sett prosessen utenifra i analysearbeidet, vil jeg derimot si at dette ikke stemmer. Det var selvsagt et fokus på at ensemblet skulle utvikle seg som gruppe og at alle skulle være inkludert i materialutviklingen. Derav var det en høy grad av støttende atferd. Men for å få kontroll over den kunstneriske materialutviklingen tok jeg mer styring ved å strukturere og organisere det vi gjorde. Jeg hadde et organisatorisk fokus hvor jeg fokuserte på organisering av videre prøver, og et kunstnerisk fokus ved strukturering av materialet opp mot tematikken og satte rammer for forestillingen, slik at det kunne formes et brennpunkt.

En mulig forklaring på hvorfor det ble slik, kan være at jeg som leder og regissør ville ha en form for kontroll over prosessen og hvor den gikk. Dette er en kjent tendens hos regissører, hvor de vil ha noe å si for hvor prosessen går, og hvilken vinkling den tar (Halilovic, 2014), også om man har en demokratisk eller rådgivende lederstil som ideal. På dette punktet hadde jeg fått et større fokus på kunstproduksjonen og et noe mindre fokus på ensemblet (Eldstad &

De Paoli, 2014). Dette resulterte i at prosessen ble mer lukket for medlemmene i ensemblet. Det ble et større skille mellom ensemblet og Gjermstad og meg. Gjermstad fokuserte på skuespillermetode og videre arbeidet med tekst og kropp, mens jeg fokuserte på en tematisk organisering gjennom brennpunkt, rammer og helhet.

Men selv med en høy grad av styring, vil jeg fremdeles si jeg var støttende i forhold til medspillerne i ensemblet, ved at de deltok aktivt i eksperimenteringen og sto fritt til å komme med ideer til utprøving, tolkning av materialet og innspill til tematikk og brennpunkt. Jeg var i denne fasen en tydeligere leder, med en toveis kommunikasjon mellom leder og gruppe, og gruppen var engasjert gjennom å ta initiativ og kommer det forslag til løsninger (Ulvestad, 2013). Egenskaper som disse, er beskrivende for en *rådgivende* lederstil, som beskriver en engasjert og imøtekommende leder, som går til sitt team med problemer og løsninger (Modell 2: Lederstiler i prosessen).

En utfordring med denne lederstiler er at regissøren kan ta for mye kontroll for tidlig i prosessen. Det kan, som Robinson (2015) beskriver, være produktivt å la ensemblet stå i kaoset, da dette kan resultere i en kreativ og skapende fase. Om regissøren tar kontrollen for tidlig kan dette lukke prosessen og lukke for ensemblets kreativitet. Enkelte medlemmer kan føle de ikke blir tatt hensyn til og deres ideer ikke ivaretatt. Denne utfordringen mener jeg vi ikke opplevde i dette produksjonsløpet, men det var en fare for det da jeg hadde et behov for å få kontrollen. Det handlet om å finne en fin balanse mellom ensemblets eksperimentering og det strukturerte kaoset. Jeg ser samtidig på denne kontrollen som en styrke ved min posisjon, hvor jeg kunne ved å være øye utad og nettopp få denne oversikten og se hva prosessen og ensemblet hadde behov for.

#### **4.2.2.2 Materialutvikling**

I materialutviklingen i fase 2 jobbet ensemblet videre med tematikken: *den virkelige verdenen vs. den ikke virkelige verdenen*. Jeg som regissør tok med meg tilbakemeldingene fra ungdommene etter visningsseminaret, og valgte å jobbe med tematikken i to fiksjonslag, som ble jobbet frem ved bruk av ulike spillestiler og bruk av ulike modaliteter. Videre skal jeg analysere hvordan ensemblet og jeg videreutviklet materiale.

Ungdommene beskrevet *den virkelige verdenen* som følelsene, handlingene og hendelsene i hverdagen deres. Vi hadde fått tilbakemelding etter visning 27.10 at de likte det «ekte» spillet og karakterene det var tendenser til. Gjermstad og jeg valgte å gå videre i tematikken med å anvende en realistisk spillestil, for å gi ungdommene mer av det de likte. I sekvensene

«Rutine morgen» og «Rutine kveld» var denne spillestilen allerede brukt, og disse sekvensene var en ramme for det dramaturgiske arbeidet så langt. Men ungdommenes rutiner var ikke kun bestående av morgen- og kveldsrutiner, og jeg ønsket at ensemble skulle eksperimentere videre i ungdommenes rutiner. «Rutine hverdag på skole» og «Rutine hjemme» ble skapt i arbeid med øvelsen *repetisjon med en forskjell* og improvisasjon. Gjennom eksperimentering av rutine-sekvensene kunne jeg se tre karakterer som begynte å ta form. For eksempel i arbeid med «rutine hverdag på skole» gikk sekvensen fra å være et bevegelsesmønster, til å bli en situasjonsbasert sekvens hvor karakterene Mia, Kamilla og Morten befant seg i klasserommet. Karakterene møtte læreren til første time og skulle ha undervisning. Situasjonen ble improvisert frem og resulterte i en relasjonsfokusert sekvens, hvor man kunne se hvilket forhold karakterene hadde til hverandre og skole.

Videre i utviklingen av karakterene Mia, Kamilla og Morten ledet jeg skuespillerne i arbeidet med Lecoqs *elementer jord, ild, vann og luft* (Lecoq, 2000, O'Brien & Sutton, 2013), og Stanislavskijs *psykofysiske skuespillermetode* (Stanislavskij, 1940, Stene, 2015).

Ungdommene hadde gitt tilbakemeldinger på at de ville kjenne seg igjen i karakterene, og det ble viktig å vise karakterens følelser, handlinger og tanker. Ved bruk av elementene til Lecoq jobbet skuespillerne med en fysisk og kroppslig tilnærming til karakteren. I den kroppslige tilnærmingen hentet skuespillerne inspirasjon fra videodokumentasjon foretatt under workshoper, for å se på kroppsspråk, gester og bevegelsesmønster. Dette var en nyttig øvelse jeg kunne gå tilbake til senere i prosessen, for å minne skuespillerne på hvilket grunnelement som lå i bunnen av deres karakter. *Psykofysiske skuespillermetode* ble anvendt for å få en dypere innsikt i karakterens indre emosjoner og handlinger, med å gå inn i karakterens mål, handling og hendelser ved de ulike sekvensene. Dette arbeidet resulterte i tre ulike karakterer som var preget av ungdomskulturen de var en del av.

I mitt arbeid som regissør var det svært viktig å la ungdommenes stemme komme tydelig frem, også i ensembles arbeid. Derfor valgt jeg å la ensemblet eksperimentere med verbatim teknikker (Huges, 2011), som jeg mente var egnet for å kunne la ungdommenes autentiske stemmer komme tydelig frem i det kunstneriske uttrykket vi var i ferd med å skape. I denne tradisjonen bruker man ord hentet fra mennesker som er involvert i det som skjer på scenen, eller er skrevet ned fra personlig dokumenter og intervjuer (Huges, 2011, s. 92). Skuespillerne anvendte ungdomsgruppens egne ord og formuleringer i utviklingen av scenespråket og teksten. Videre jobbet vi med å skape ulike tekstlige nivå i sceneteksten hvor underliggjøring

av tekstutdrag, tematikk og ord var en strategi (Huges, 2011). Et eksempel er tekstutdrag fra sekvensen «virkelig verden»:

*Utkast 1: Jeg føler meg ikke menneskelig lenger, føler bare jeg er med i et spill som noen har rigget opp for meg. Jeg vil prøve mer på å oppdage den virkelige verden, assa, den virkelige verden e jo liksom.*

*Utkast 2: Æ e en del av et spill, et spill som når andre har rigga opp. Som når andre bestemme over, som når andre styre. Æ e ikke menneskelig lenger. E æ ikke med i den virkelige verden??*

Tekstutkast 1 er hentet fra brev og fokusgruppeintervju, hvor man ser ungdommenes direkte tale og formulering. I utkast 2 ser man skuespillerens bearbeidelse av teksten ved å pukke den fra hverandre, gjøre den til sin egen, og stille spørsmål til det som er sagt. Ved å bruke tekst direkte fra ungdommene har ensemblet utviklet et tekstmateriale som er virkelighetsnært målgruppen og det kunne bidra til en kvalitet av autensitet i forestillingen.

I arbeidet med det andre fiksjonslaget; *den ikke virkelige verdenen*, valgte vi å eksperimentere og videreutvikle tematikken «sosiale media». I slutten av fase 1 hadde ensemblet filmet en video med spørsmål og svar hentet fra *spørreskjemaet* (Se vedlegg 4), med fokus på hva det betydde å være 15 år i 2017. En slik video kunne brukes til å vise hvordan ungdommen representerte seg selv på sosiale media og internett. For at videoen skulle nå frem til ungdomsgruppen ønsket jeg at videodesigner Lersveen skulle hente inspirasjon fra videoer ungdomsgruppen selv ser på. Via youtube-kanalen til en av ungdomsskoleelevene, fant Gjermstad videoer som kunne brukes til inspirasjon. Disse videoene var preget av konstante inntrykk. Videoene kunne oppleves stressende, da alle pustepauser var klippet bort. Denne effekten ønsket jeg å integrere i videoen vår fordi jeg opplevde dette som et tydelig populær-estetisk uttrykk for ungdomskulturen vi møtte på Rosenborg ungdomsskole. Vi sendte derfor inspirasjonsvideoer til Lersveen. I inspirasjons-videoen var det også tekst, emojier og andre uttrykk som dukket opp på skjermen, hvor dette var tydelig redigert inn. Dette var også noe videodesigner ble bedt om å integrere i vår video. Videoen resulterte i en humoristisk presentasjon av ungdomskarakterene og det å være 15 år i 2017, hvor det var en konstant flyt med inntrykk.

I arbeidet med ungdomsgruppen erfarte jeg at det eksisterte en dobbeltmoralsk kommentering på sosiale media. De kunne kommentarer fine ting under bilder og innlegg, men egentlig mene de at vedkommende sine bilder er stygge, og eller legge igjen kule og morsomme

kommentarer istedenfor å se alvoret i bildet. Det kom frem i workshop 27.10 at ungdommene følte et press på å prestere med sine kommentarer, ved å kommentere noe morsomt, kult eller sjokkerende. Jeg valgte å ta dette med som materiale for ensemblet fordi det viser en av utfordringene sosiale medier har i ungdommenes livsverden. I eksperimenteringen av denne tematikken ble det utviklet en tekstbasert sekvens hvor man fikk se hvordan karakterene skrev en kommentar, for så å si hva man egentlig mener om bildet. For eksempel sa Gjermstad i sin karakter som Kamilla: *åh, hvis hu hadd begynt å snakka hadd dæm kanskje gidde å vært sammen med a og*. Men hun «kommentere»: *#he's not worth it, guurl* (Se vedlegg 14). Karakteren Kamilla er oppgitt over hvordan karakteren Mia alltid blir såret av gutter. Kamilla velger å ikke dele sin oppriktig mening og legger heller igjen et «kult» sitat. Sekvensens tematikk ble suplementert gjennom bruk av lys og skuespillerne jobbet samtidig med tempo, rom og form inspirert av Bogart & Landaus Viewpoints (2005), for å skape forskjeller mellom kommentering og oppriktige meninger. Som regissør mente jeg at dette kunne fungere godt for å vise den dobbeltmoraliske kommenteringen.

I fase 2 arbeidet jeg med å forme et brennpunkt for iscenesettelsen, som skulle være ensemblets emosjonelle motivasjon for stykket. Jeg rettet hele tiden oppmerksomheten mot ungdommenes livsverden for å finne en retning. Etter workshopen 20.10 kom det tydelig frem at ungdommene var redd for å være alene. Brennpunktet ble inspirert av konflikten ungdommene gav uttrykk for å være i, ved å prøve å få med seg alt som skjedde i den digitale verdenen, og da føle de gikk glipp av viktige hendelser og emosjoner i den reelle verdenen. Brennpunktet for iscenesettelsen, det vil si det punktet vi følte det brant mest (jamfør Rønnings (2016) definisjon av brennpunkt), ble derfor: *den store frykten ungdomsgruppen har for å være alene*. Ensemblet begynte eksperimenteringen rundt dette i fase 2 ved bruk av ulike modaliteter som silketeppe, underliggjøring av tekst og en fysisk kroppslig tilnærming, og dette arbeidet fortsatte inn i fase 3.

### **4.3 Fase 3: strukturering av materialet og fase 4: fremføring og produksjon**

Fase 3 omhandlet en strukturering av det utviklede materiale, med fokus på eksperimentering i komposisjon og dramaturgi (Mermikides & Smart, 2010). Det var en siste mulighet til å videreutvikle materialet og prøve ulike komposisjoner av iscenesettelse. Denne fasen går fra åpen til lukket hvor ansvarsområdene tilspisses og idemyldring går over til å dyrke det man har.



Fase 4 var en lukket fase som hovedsakelig inneholdt ferdigstillingen av forestillingen, samt møte med publikum (Mermikides & Smart, 2010). Mitt arbeid som regissør endret derfor karakter. Nå skulle ensemblet og jeg som regissør legge siste hånd på verket med på fokus på tilpassing i spillerommet, detaljregi, overganger, tempo, rytme og stemme. Dette var en kort fase som inneholdt tekniske prøver, prøveforestillinger, generalprøve og forestilling for ungdom mellom 13 til 16 år.

#### **4.3.1 Dramapedagogisk ledelse**

Grunnet workshop-rekkens avslutning var det ikke en like stor grad av dramapedagogisk ledelse i fase 3 og 4. Den dramapedagogiske rollen var likevel tilstede i arbeidet med ungdommenes materiale. Videre skal jeg analysere den dramapedagogiske rollens funksjon i slutfasene av prosessen.

Jeg følte et stort ansvar for det ungdommene hadde gitt oss, og at det var min oppgave som regissør at deres stemmer ble ivaretatt i forestillingen. Jeg hadde fått et innblikk i personlige følelser, tanker og meninger hos ungdommene, og følte det var viktig å holde på denne tillitten gjennom å ivareta deres perspektiv i slutfasen av det kunstneriske arbeidet. Med det mener jeg at vi skulle lage en forestilling basert på materiale og perspektiver fra deres livsverden, forestillingen skulle spilles for ungdommene som publikum, men med voksne skuespillere (Mouritsen, 1996). Jeg hadde et sterkt fokus på å ivareta ungdommenes stemmer og perspektiver og ønsket ikke bryte den kontrakten vi hadde opparbeidet oss til målgruppen. Noe av det viktigste jeg gjorde i prosessen var å målbære selve ideen til prosjektet; å jobbe tett med ungdommer og lytte og lære noe om deres liv som skulle brukes som ensembles materiale for forestillingen. Dette kan sies å være en relativt sjelden produksjonsmodell og mye av lederens rolle var å målbære denne modellen som en verdifull kunstnerisk plattform. På denne måten var den dramapedagogiske ledelsen tilstede i de to siste fasene av prosessen, gjennom min rolleforståelse som en regissør som ivaretok ungdommenes stemme og deres visjoner.

I samarbeid med lærerne til ungdomsgruppen skulle det dramapedagogiske arbeidet ende i en visning. Ungdomsgruppen skulle sammen med sine lærere bruke metoder, tematikker og teknikker vi hadde anvendt i workshopene, til å sette sammen en visning der de selv var skuespillere og de valgte selv hvordan de ville gjøre visningen (Se vedlegg 15). 01.12.17 var Gjermstad og jeg tilbake på Rosenborg skole for å se denne visningen. Det var imponerende å se hvordan de hadde tatt i bruk våre metoder og tematikker, og hvordan de hadde gjort det til sitt eget. Temaet «rutiner» var rammen for visningen, og mange av sekvensene omhandlet

bruken av sosiale medier. Det var også interessant å se hvordan ungdomsgruppen hadde tatt med teamtikker vi ikke hadde observert tidligere. For eksempel: fordommer rundt festing og drikkepress. Dette var tematikk som ikke ble nevnt i workshopsammenheng, men var en del av ungdommenes visning. Bakken (2017) legger frem i sin rapport at 88% av ungdommene på ungdomstrinnet ikke har prøvd alkohol, 5 % har prøvd det en gang og bare 4 % har prøvd fra 6-11 ganger (s. 96). Dette viser at en liten andel ungdommer prøver alkohol, mens de fleste ikke rørt det enda. Dette kan være en forklaring på hvorfor fest og drikkepress ikke kom opp i workshopsammenheng, da dette gjaldt en liten gruppe individer, fremfor flertallet i gruppen.

Etter å ha sett visningen til ungdommene, følte Gjermstad og jeg at dette var en forlengelse av vår iscenesettelse. Ungdommene hadde vært fundamentet for forestillingsprosessen, og vi bestemte dermed at deres visning skulle spilles etter våre forestillinger. Slik kunne man se hvordan ensemblet har jobbet med materialet til iscenesettelsen, men samtidig se hvilken nytte elevene har hatt av workshopene, og hva de har fått ut av å arbeide med de ulike tematikkene.

Materiale vi fikk fra referansegruppen utgjør en liten bit eller viser deler av ungdommenes livsverden. Ungdommene har selv valgt hva de vil fortelle og vise oss fra sin livsverden og jeg som leder gjorde et utvalg av hva jeg ville bruke som materiale for forestillingen. Målet mitt med forestillingen var å vise frem og reflektere rundt noe av det referansegruppen har vist oss. I et annet prosjekt, med andre elever og et annet ensemble ville vi laget noe annet. På denne måten er forestillingen vår "ferskvare", kontekstavhengig og samtidsavhengig. Forestillingen er en estetisk refleksjon over en tidsspesifikk og kontekstspesifikk ungdomskultur. Ved hjelp av devised/egenskap teater har jeg som regissør hatt en unik mulighet til å vise frem deler av en ungdomskultur som er i konstant endring.

### **4.3.2 Ledelse av ensemblet**

#### **4.3.2.1 Lederstil**

I fase 3 og 4 gikk prosessen fra å være åpen til å bli lukket, hvor ansvarsområdene kom tydeligere frem og iscenesettelsen begynte å få en form. Jeg som regissør skulle lede ensemblet inn i produksjonsløpets slutt. Samtidig inntok jeg rollen som lyd- og videoavvikler, og skulle spille «Læreren» i forestillingen. Videre skal jeg analysere hvordan jeg med flere roller, ledet ensemblet gjennom sluttfasene og hvilke strategier og verktøy jeg tok i bruk.

I fase 3 og 4 gikk var mitt hovedfokus som regissør å være ensembles øye utad som strukturerte komposisjonen av iscenesettelsen, og samtidig organisere og planlegge øvinger

og den øvrige produksjonen. Det var viktig for meg i denne fasen å ha publikumsperspektivet på forestillingen og formidle dette til ensemblet. Som Bogart & Landau formulerer det; «A director has two ensembles: the actors and the audience. Composition work is a chance to practice this dual responsibility (Bogart & Landau, 2005, s. 145). Jeg hadde et slikt to-delt fokus, hvor jeg på den ene siden skulle jobbe med ensemblet og deres strukturer innad i gruppen, slik at skuespillerne kunne spille og fungere godt sammen. På den andre siden jobbet jeg intenst med komposisjonen av iscenesettelsen, slik at den best mulig kunne treffe ungdomspublikummet. For å gjøre dette måtte min rolle være ydmyk og imøtekommende i møte med ungdommene som publikum, og på den andre siden støttende og noe mer bestemt og styrende, i møtet med ensemblet. På dette punktet i produksjonsløpet var det kunstproduksjonen som sto i fokus, og det omhandlet å strukturere og ferdigstille iscenesettelsen (Elstad & De Paoli, 2014). Med kunstproduksjonen i fokus, gikk noe av fokuset på ensembles medbestemmelse bort og her kom spørsmålet: hvordan opprettholde eierskapet til den skapende skuespiller når prosessen lukkes? Ved å ha en åpen prosess med en flat struktur, hadde vi fra starten av lagt et godt grunnlag for at ensemblet kunne arbeide godt (Cohen, 2011). På denne måten gikk vi inn i fase 3 med en opparbeidet tillitt til hverandre, og da denne fasen skulle lukkes hadde man tillitt til hverandres ansvarsområder. Ensemblet hadde fått en tillitt til meg gjennom ledelse av øvelser, teknikker, metoder og eksperimentering av materialitet. Med denne tilliten som fundament hadde ensemblet sammen jobbet frem sekvenser basert på kreativ spontanitet (Spolin, 1973).

Fra fase 3 og over i fase 4 fikk jeg rollen som lyd- og videoavvikler, og inn i de tekniske prøvene var mitt fokus på å beherske den tekniske utførelsen av lyd- og videomateriale, som var en aktiv del av forestillingen. Det ble her en konflikt i mine roller. Jeg skulle på den ene siden som regissør styre produksjonen inn i ferdigstilling og legge siste hånd på verket ved å evaluere komposisjonen en siste gang, samtidig skulle jeg styre teknikken. Jeg føler i ettertid jeg mistet en kontakt med ensemblet og en oversikt over iscenesettelsen, ved å sette meg bak teknikker-boden. Dette er noe jeg ikke ville gjøre igjen i en annen produksjon. Video og lyd var riktignok en viktig del av forestillingen, men den rollen burde blitt fylt av en som hadde spisskompetansen på det. Mitt fokus burde vært på presisjon i det skuespillermetodiske arbeidet. Jeg tok notater omhandlende regi og komposisjon underveis av gjennomganger, men tror jeg ville fått en bedre innsikt og oversikt om jeg kunne fokusert utelukkende på dette.

Med flere roller inn i fase 3 og 4, ble det ulik utøvelse av ledelse. På den ene siden var det en høy grad av styrende atferd gjennom organisering av siste fase, hvor jeg lyttet til ensembles

behov og satte opp planer, utstyrslister, organiserte transport og delegerte ansvarsområder. Jeg la til rette for gjennomganger av hele forestillingen og enkelt scener, samt generalprøve og forestillinger. Det var en sterkt styrende organisatorisk ledelse, som fokuserte på kunstproduksjonen (Elstad & De Paoli, 2014). Det var vel så viktig kunstnerisk ledelse som fokuserte på skuespillerne, dramaturgien, komposisjonen og møtet med publikum. Rollen var ikke i like høy grad styrende, men like produksjonsrettet. Når jeg ser prosessen utenfra i etterkant burde det her vært en høyere grad av styrende atferd og mindre grad støttende, da dette kunne hevet forestillingens presisjonsnivå. Det var et dramapedagogisk perspektiv tilstede gjennom fokus på ungdommene, det utviklede materialet fra dem i iscenesettelsen, arbeidet med komposisjonen, og i møtet med publikum og målgruppen. Den dramapedagogiske rollen var i høy grad støttende i forbindelse med ungdomsgruppen sin visning. Egenskapene som beskriver lederstilen i fasen er ulike på grunn av disse ulike rollene, men overordnet vil jeg betegne min lederstil som *rådgivende* (Modell 2: Lederstiler i prosessen).

I fase 3 og 4 kom det tydeligere frem at skuespillerne var på ulikt skuespillerteknisk nivå. Prosessen tok nå en vending med et sterkere fokus på timing, presisjon, detaljregi, tempo forskjeller og likheter. På dette tidspunktet var det ikke rikelig med tid til å gå tilbake til metoder og teknikker tidligere anvendt i prosessen, for å få alle skuespillerne på samme nivået. Når jeg ser tilbake på prosessen ser jeg at jeg kunne krevd mer og blitt strengere i arbeidet med presisjon tidligere i prosessen. Når jeg ser forestillingen igjen i ettertid syns jeg det skuespillertekniske nivået mellom skuespillerne er sprikende og dette er noe vi med fordel kunne jobbet mer med. Ved å ha valgt en mindre støttende lederstil tidligere gjennom prosessen, kunne jeg sett et behov for å bruke mer tid på det skuespillertekniske arbeidet og presisjon.

#### **4.3.2.1 Materialutvikling**

Over i fase 3 gikk fokuset i materialutviklingen mot en dramaturgisk strukturering av materialet, ved å gjøre valg og bort-valg, evaluere sekvensene og se hvor det sceniske måtte tydeliggjøres. Videre skal jeg analysere hvordan ensemblet og jeg gjorde en siste utvikling og strukturering av materiale hentet fra ungdomsgruppen, samt hvilke metoder og verktøy som ble brukt i slutfasene.

Det som ledet det dramaturgiske regiarbeidet var temaet for forestillingen *den virkelige verdenen vs. den ikke virkelige verdenen*, og brennpunktet *den store frykten ungdomsgruppen har for å være alene*. I videre eksperimentering av brennpunktet formet skuespillerne

karakterens største frykt med inspirasjon fra ungdomsgruppens refleksjonsbøker i form av skriftlig tekst (Se vedlegg 16). Skuespillerne skulle velge ut et ord som var beskrivende for frykten og anvende den verbatim teknikken *underliggjøring* (Huges, 2011). Gjermstad jobbet for eksempel med ordet «elsker», fordi karakteren Kamilla var redd for at noen aldri skulle elske henne. Sceneteksten ble slik: «Elske, elsker, elsker ikke, noen elsker, ikke er elsket, ingen elsker meg, alene, jeg er alene, alene». Underliggjøring ble anvendt som en strategi for å gi iscenesettelsen ulike tekstlige nivå, og får å fremheve ulike ord og tematikker.

Fremdeles følte det ikke som om det var nok temperatur i forestillingen, som kunne gjenspeile det høye energinivået jeg hadde observert i ungdommen. Jeg opplevde at det manglet en fremstilling av stresset ungdommene er i, i konflikten mellom den virkelige og ikke virkelige verdenen. Ungdommene selv hadde beskrevet det som en rutine bestående av fullstendig kaos (Se vedlegg 6). I videreutvikling av karakter, kom det frem at karakteren Kamilla ikke klarte å skille hva som var viktig for henne, og sosiale media ble det hun fokuserte mest på. Karakteren Morten tok denne kaosfylte hverdagen innover seg selv, og prøvde å stenge alt ute ved bruk av musikk. Karakteren Mia kjente det også på kroppen, og hadde utviklet en angst for å bli utelatt. Dette kaoset ble integrert som en del av karakteren og ble fremstilt ved bruk av tekst, lyd og fysisk teater. Og på denne måten fikk jeg som regissør tydeligere frem karakteristiske trekk ved ungdoms identitetsutvikling, noe jeg hadde observert blant ungdommene og som jeg ønsket å få frem i forestillingen.

For at publikum skulle se hvordan karakterene kjente den digitale verden på kroppen, ble det eksperimentert i hvordan sosiale media fysisk kunne være tilstede på scenen. Ideen om bruk av emoji-masker kom fra en workshop hvor en av ungdommene sa det var kjedelig å få glad-i-deg-melding fra bestemor, fordi den ikke inneholdt noen emojier 😊. Emojier ble integrert i videoen: *15 år i 2017*, og ut av dette kom ideen om å trekke emojier ut av skjermen og inn på scenen. Skuespillerne fikk en kort innføring i Lecoqs *ekspressive maske-arbeid* (Lecoq, 2000, O'Brien & Sutton, 2013), og det omhandlet å eksperimentere i ulike måter emojiene kunne representere den digitale verdenen. Bruken av emoji-maskene tilføyde det sceniske universet en tydelig etablering av det andre fiksjonslaget, den digitale verdenen. Og jeg som regissør kunne bruke dette i den dramaturgiske struktureringen, som et virkemiddel for å skille mellom de to ulike fiksjonslagene.

I den dramaturgiske struktureringen omhandlet det å skape en dynamisk flyt i forestillingen. Forestillingens drivende kraft og røde tråd ble tematikken og brennpunktet, og virkemidlene

ble brukt til å formidle dette, og de ble også brukt til å skape overganger mellom scenene. Sammen med ensemblet eksperimenterte jeg med ulike komposisjoner av forestillingen for å se hvilken rekkefølge av sekvensene som fungerte best. Dette skape en dramaturgi med logisk handling, som inneholdt postdramatiske trekk ved bruk av visuelle virkemiddel, fysikalitet og en sekvensbasert form (Lehmann, 2006).

Forestillingens navn ble *Er det virkelig virkelig?*, som var en forlengelse av ungdommens kaotiske tilstand i rutinene, og ikke lengre klarer å skille mellom hva som er virkelig eller viktig. Ungdom bruker mer tid på sosiale media og holder seg oppdatert der, enn det de bruker på å være sammen med hverandre fysisk. Selve navnet kom som et forslag fra en elev i ungdomsgruppen, da vi ved workshop 27.10 spurte om ungdommene kunne skrive forslag til navn på forestillingen i refleksjonsboken sin. De hadde da sett to visninger og fått en følelse av tematikk og brennpunkt. Forslag vi fikk var for eksempel: «Back to reality», «En uvirkelig dimensjon» og «Er det virkelig virkelig?».

I fase 4 møtte forestillingen publikummet på Rosenborg skole gjennom fire forestillinger. Over 450 ungdommer fikk se forestillingen. I etterkant av forestillingene kom både ungdommer og lærere bort til ensemblet og sa dette var aktuelt, viktig og relevant. For meg som satt i salen under forestillingene og observerte ungdomspublikummet, opplevde jeg at den traff målgruppen. Publikum lo, ble forskrekket, kommenterte hendelser underveis og ble tydelig engasjert. De reagerte for eksempel på nettmobbing i *Snapchat-krangel mellom Mia og Kamilla* med å kommentere seg imellom hvor drøyt det var. Under scenen *Filmkveld* gjemte flere seg bort, eller sa: «dette var kleint», hvor det var tydelig at de hadde medfølelse for karakterene. Ungdommene reagerte med latter og undring på emoji-maskene, og ville gjerne se på disse etter forestillingen. Etter tilbakemeldinger fra ungdomspublikummet var tydelig at de ble engasjert i karakterene hvor de kunne kjenne seg igjen, de følte på tematikkene som ble tatt opp, og de ble mer bevisst over bruk av mobilen og sosiale media.

## 5.0 Konklusjon

Problemstillingen i denne oppgaven er; «*Hvilken rolle og funksjoner kreves av en regissør i en egenspekt prosess i arbeid med et ensemble og ungdom som referansegruppe?*». I arbeidet med teori, analyse og refleksjon fikk min analyse to fokuspunkt; (1) lederstil og (2) materialutvikling.

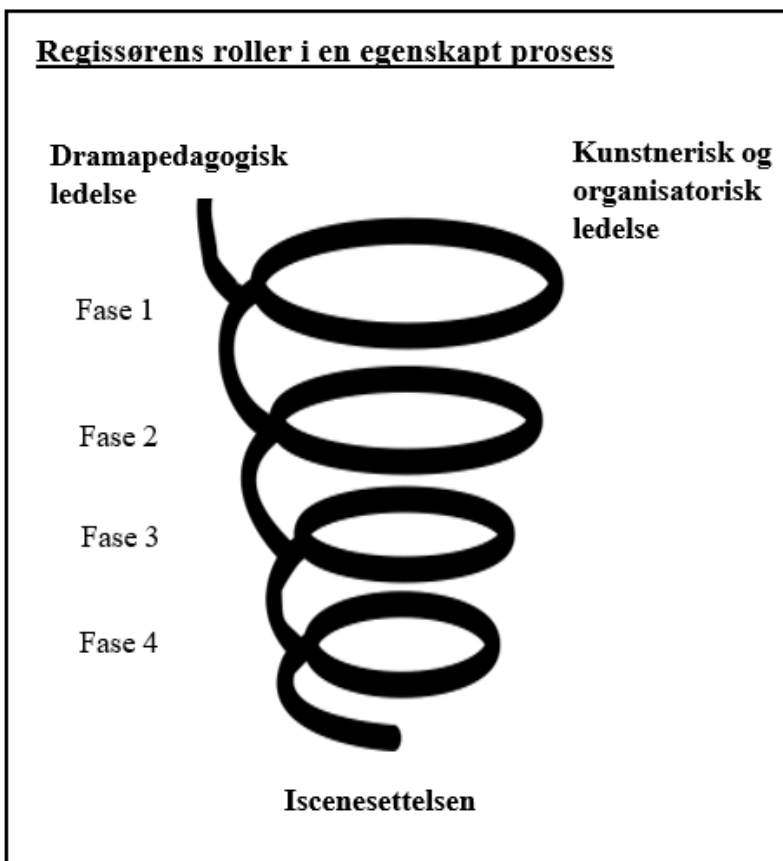
Avhandlingen har plassert forskningsarbeidet i det performative forskningsparadigme og beskrevet strategier og metoder i innhenting av materiale og transformasjonen til iscenesettelsen *Er det virkelig virkelig?* (2017). Den har forklart hvordan prosessen innebar et todelt fokus og hvordan regissøren forholdt seg til de begge gjennom bruk av metoder, strategier og verktøy. Den har drøftet de to fokuspunktene gjennom en prosess ved bruk av faser, og den har gitt eksempler og reflektert over styrker og svakheter ved valg av metoder i materialutviklingen og lederstiler. Videre i konklusjonen vil jeg trekke fram funn ut ifra intensjon og veien videre.

### 5.1 Funn ut i fra intensjon

Da jeg gikk inn i forskningsprosjektet var min intensjon å få en dypere forståelse for regissørrollen og dens funksjon i åpen produksjonsplattform. Ved å bruke en fasebasert prosess i materialutviklingen med materiale hentet fra ungdom, ville jeg erfare hvilke egenskaper, strategier og form for ledelse som krevdes av en regissør. Jeg ønsket å oppnå ny innsikt, læring og en rolleforståelse, samt utvikle et metodisk verktøy som kunne brukes ved lignende produksjoner/prosesser. Jeg ville også utfordre regissørmyten i samfunnet ved å jobbe i et ensemble som sto likestilt i utformingen av iscenesettelsen.

#### 5.1.1 Regissørens roller og funksjoner i prosessen

I prosessen til *Er det virkelig virkelig?* fikk min regissørfunksjon et tredelt fokus; (1) materialinnsamling, workshoputvikling og ivaretagelse av ungdomsgruppen, (2) organisering av prosessen, prøvene og ensemblet, og (3) kunstnerisk ledelse av iscenesettelsen og ensemblet. Ut ifra disse utviklet det seg tre roller med ulike behov for ledelse; en dramapedagogisk ledelse, en kunstnerisk ledelse og en organisatorisk ledelse.



Modell 3: Regissørens roller i en egenskapt prosess med ungdom som referansegruppe

Modellen legger frem prosessen som en hermeneutisk spiral (Pahuus, 2006), hvor det innsamlede materialet fra ungdomsgruppen har blitt fortolket og utviklet i ensemble før det har blitt tatt tilbake til ungdomsgruppen for videre tolking og forståelse. Gjennom de ulike fasene har ungdommenes livsverden blitt utviklet til en estetisk fremstilling av hva det betyr å være 15 år i 2017.

### **5.1.2 Dramapedagogisk ledelse**

Den dramapedagogiske rollen har hatt fokus på materialinnsamling, workshoputvikling og ivaretagelse av ungdomsgruppen. Denne rollen har vært essensiell i sin tilnærming til ungdommene. Et mål med det dramapedagogiske arbeidet var å skape et trygt miljø, hvor ungdommene både som individ og gruppe kunne finne et fritt spillerom for å skape ut ifra spontane impulser (Spolin, 1973). Ved å møte ungdommene med en åpenhet, ydmykhet og interesse for deres liv, fikk jeg en unik innsikt i deres livsverden. I en tilpasset workshoprekke fikk ungdommene utfordret seg selv og sine forventninger til sal og scene-faget, og hva teater kan være.



I anvendelse av en *rådgivende* lederstil kunne jeg som dramapedagogisk leder i høy grad være støttende ovenfor ungdomsgruppen, og det materialet de ga av seg selv. Det var viktig å forstå ungdomsgruppen og deres behov, og dermed tilpasse workshopenes komposisjon til ungdomskulturen i dag og den lokale konteksten. Workshopens komposisjon var noe jeg ikke hadde sett for meg ville være så gjeldende som den ble. Med et fokus på tempo, interessefelt og tematikk, ble workshopene komponert slik at ungdomsgruppen skulle få noe igjen for å delta i prosjektet.

Det var samtidig et fokus i denne rollen, at ensemblet skulle få materiale til kunstproduksjonen. Det var viktig for den dramapedagogiske rollen å identifisere og få frem ungdomskulturen for ensemblet og jobbe tett på materialet. Det var det viktig at ensemblet bearbeidet, utfordret og ga et kritisk blikk tilbake på ungdommenes livspraksis. Et ønske med forestillingen var at målgruppen skulle se hvordan sosiale media påvirker dem til å føle et enormt press og at de ikke strekker til, men samtidig forstå at dette presset i en grad påføres av dem selv ved at de bruker så mye tid til det, frivillig. Jeg vil si de ble mer bevisst over sin egen bruk med forestilling, men ikke nok til å logge av sosiale media. Det var for meg som i den dramapedagogiske rollen en balansegang mellom å lytte og gjenspeile på den ene siden, og å kommentere og bearbeide til noe helt nytt/nye perspektiver på den andre siden. Dette kunne til tiden være vanskelig da jeg følte et stort ansvar for å ivareta ungdommenes stemme, og hadde en frykt for å skape noe de ikke ville like. Men jeg mener ungdommene fikk et nytt perspektiv gjennom iscenesettelsen av den ikke virkelige verdenen, gjennom bruk av emoji-masker, lys, lyd og silketeppe. Dette var noe de ikke hadde forventet eller sett tidligere.

Den dramapedagogiske rollen har vært tilstede gjennom hele prosessen. I fase 1 og 2 var fokuset på både materialinnsamling i workshop-rekken, og materialutvikling i ensemblet. I materialinnsamlingen kom tematikker som «rutiner», «den virkelige verden» og «sosiale media» frem som aktuelle tematikker. Tematikkene, uttrykkene, formuleringene og kroppsspråket tok ensemblet med seg videre inn i eksperimenteringen. Over i fase 3 og 4 ble workshop-rekken avsluttet og fokuset til den dramapedagogiske rollen gikk over på å ivareta ungdommenes stemme i forestillingen. Med det var denne rollen et bindeledd mellom kunstproduksjonen og ungdomskulturen. Jeg fikk tilbakemelding fra ungdomsskoleelever og lærere på at forestillingen *Er det virkelig virkelig?* ble en høyaktuell forestilling som traff målgruppen.

### **5.1.3 Kunstnerisk ledelse**

I tillegg til den dramapedagogiske rollen har jeg hatt fokus på kunstnerisk ledelse av iscenesettelsen og ensemblet. I denne rollen har jobbet skuespillerteknisk med skuespillerne, metodisk og dramaturgisk med materiale, og ledet ensemblet i utviklingen av iscenesettelsen. Denne rollen har vært fokusert på kunstproduksjonen og jobbet med strukturering av materiale fra ungdommene og transformert ungdommenes levde liv til et estetisk uttrykk i form av en teaterforestilling.

Med innstuderte metoder og teknikker ledet jeg skuespillerne inn i en kunstnerisk bearbeidelse av et massivt materialgrunnlag. Sammen med ensemblet utviklet vi sekvenser og eksperimenterte mye i løpet av fase 2. Inn i slutfasene omhandlet min rolle å strukturere det hele. Det var viktig å eksperimentere med komposisjon og rekkefølge, og bruke ungdommenes levde liv gjennom tematikk og brennpunkt, som en rød tråd for arbeidet.

Gjennom de ulike fasene har jeg anvendt ulike lederstiler. Fase 1 startet med en *demokratisk* form for ledelse, med mål om å danne en god gruppedynamikk og trygghet. Det var et overordnet mål å skape en flat struktur tidlig i prosessen, slik at alle skulle få et eierskap til materiale og det som ble utviklet. Videre inn i fase to gikk det over til en *rådgivende* lederstil, hvor materialutviklingen og eksperimentering var i fokus. Med eksperimentering i tematikk, materialitet og kropp utviklet ensemblet en rekke sekvenser. Disse sekvensene ble vist til ungdomsgruppen, og videre inn i fase 3 omhandlet det å utvikle og forme en estetisk fremstilling av ungdommenes liv. I dette arbeidet fulgte en *rådgivende* lederstil. Som jeg trekker frem i analysen, ble det i fase 4 en konflikt mellom mine roller da jeg skulle avvikle lys og lyd i forestillingen. I den kunstneriske lederroller fikk jeg ikke fokuset like mye på detaljregi, teknikk og presisjon som ønsket. Jeg ser i ettertid at jeg ved noen anledninger kunne vært tydeligere leder, i form av å ta beslutninger på et tidligere tidspunkt. Det opplevdes som et dilemma å tre frem som en tydeligere leder i ensemble med en relativt flat struktur, der jeg selv var en del av gruppeprosessen.

### **5.1.4 Organisatorisk ledelse**

Den organisatoriske rollen av regifunksjonen har hatt et fokus på organisering av prosessen, prøvene og ensemblet. Denne rollen har hatt funksjoner som inspisient og produsent, og brukt ulike verktøy for å holde oversikt over prosessen. For eksempel med å utarbeide en oversiktsplan kunne ensemblet kommunisere når de kunne møtes, og prosessen kunne planlegges der etter.

I denne rollen måtte jeg være løsningsorientert, fleksibel og rasjonell. Jeg måtte se hva som var gjennomførbart med tanke på tidsbruk og produksjonen. Det handlet om å se prosessen utenifra og kunne planlegge etter beste evne. Det var også viktig å akseptere at man ikke nødvendigvis rakk eller klarte å gjennomføre alt man hadde visjon om. Det var alltid flere ideer man skulle prøvd, eller eksperimentert med. Med det vil jeg si den organisatoriske rollen var i høy grad styrende og avhengig av for å få et overblikk over prosessen. I denne rollen jobbet jeg på et produksjonsnivå, mens jeg i den kunstneriske rollen jobbet på detaljnivå med iscenesettelsen.

I fase 1 omhandlet rollen å legge til rette for prøver, workshoper, produksjonsmøter og søke midler til forestillingen. Over i fase 2 ble det rettet et fokus på PR og jeg opprettet en Facebook-side og Instagram-profil hvor man kunne følge fremgangen til forestillingen. I fase 3 fortsatte planleggingen av prøver og pr-arbeidet. I denne fasen var det også viktig å pushe lys- og lyddesigner til å komme skisser, forslag til tekniske løsninger og til slutt utstyrslister. Over i fase 4 gikk det organisatoriske arbeidet til å planlegge oppriggingen, forestillingsavviklingen og nedriggingen. Ved å delegere ulike ansvarsområder til ensemblet gikk dette overraskende bra. Likevel møtte vi på noen utfordring i form av vanskeligheter med det tekniske utstyret. Da var det godt vi hadde med noen som hadde spisskompetanse for dette.

Den organisatoriske rollen ble viktig for gjennomføringen av prosjektet og jeg fikk oppleve hvor strukturert man må være for å gjennomføre et så stort prosjekt. Jeg hadde ingen intensjon om å ta denne rollen da jeg gikk inn i prosessen, men jeg forsto gjennom prosessen at dette var en kunnskap jeg hadde med meg fra tidligere metodisk arbeid. En taus kunnskap, som Nelson (2013) trekker frem, og som jeg brakte med meg inn i prosessen som en av mine strategier. Denne struktureringen har fulgt meg gjennom alle rollene, og også inn i den skriftlige avhandlingen.

### **5.1.5 En ny forståelse av regissørens rolle**

Jeg har som regissør i denne prosessen fungert som et bindeledd mellom kunstproduksjonen og ungdomsgruppen ved å være en multi-funksjonell kunstner. På den ene siden har jeg jobbet fra utsiden og inn i produksjonen gjennom den organisatoriske rollen, på den andre siden har jeg jobbet med ungdomsgruppen og deres kultur i den dramapedagogiske rollen og for det tredje har jeg sydd det hele sammen til en estetisk fremstilling i form av en forestilling i den kunstneriske rollen. Regissøren som multi-funksjonell kunstner er en ny rolleforståelse for meg, og jeg mener at dette kan bidra til å styrke en egenskapt prosess. Ved en ny prosess vil

jeg gå inn i prosessen med en større bevissthet om hvilke roller jeg ønsker å inneha, og dermed kartlegge, planlegge og utvikle prosessen enda bedre ut fra dette. En lærdom er at jeg vil unngå å ta for mange roller i slutfasen og fokusere mer eksplisitt på den kunstneriske rollen i slutfasen. Jeg ville gjennom prosessen fokusert på å ta tydeligere status som leder og å være oppmerksom på å ta tydeligere beslutninger på riktig tidspunkt.

Bruken av en åpen produksjonsplattform og egenskapt teater, har for min del fungert godt. Den har gitt ensemblet og meg muligheter til å skape noe kollektivt. Fasene har vært et viktig verktøy jeg har lent meg på, og vært med å strukturere prosessen. I prosjektet har det blitt utviklet en prøvemodell med to parallelle løp (arbeidet med ungdommene som referansegruppe og med ensemblet som produksjonsgruppe) som jeg vil ta med meg i videre arbeid.

I systematiseringen av analysen av regissøren som en multi- funksjonell kunstner har jeg gjennomgått min prosess og sett på regissørens lederstil, grad av styrende og støttende atferd, om regissøren var produksjons- eller medarbeiderrettet, hvilke egenskaper og verktøy/strategier som ble anvendt ved hver fase. Disse parameterne for vurdering er basert på litteraturen jeg har tilegnet meg underveis i prosjektet. Mine funn ble i form av en tabell seende slik ut:

<b>Fase</b>	<b>Fase 1 Ungdommene</b>	<b>Fase 1 Ensemblet</b>	<b>Fase 2</b>	<b>Fase 3</b>	<b>Fase 4</b>
<b>Lederstil</b>	Rådgivende	Demokratisk	Rådgivende	Rådgivende	Rådgivende
<b>Grad av styring</b>	Høy grad	Liten grad	Middels grad	Middels grad	Middels grad
<b>Grad av støtte</b>	Høy grad	Høy grad	Høy grad	Høy grad	Høy grad
<b>Produksjons- eller medarbeider orientert</b>	Begge	Medarbeider	Begge	Produksjon	Produksjon
<b>Egenskaper</b>	Åpen Intuitivt Spontan Støttende	Lyttende Reflekterende Åpen Fleksibel	Lyttende Støttende Veiledende	Ydmyk Imøtekommende Bestemt Løsningsorientert	Strukturert Besluttsom Løsningsorientert
<b>Verktøy</b>	Planlegging <i>Innsjekk</i> <i>Refleksjonsbok</i> <i>Visninger i klasserommet</i> Lytte	Refleksjon Inkludering Tilrettelegging Organisering Teknikker og metoder etter ensemblets behov	Strukturering Planlegging Organisering Refleksjon	Eksperimentering i komposisjon Organisering Refleksjon Repetisjon	Refleksjon Delegere Tempo, rytme

Tabell 1: Regissørens ledelse i en egenskapt prosess

Tabellen viser hvilke lederstiler regissøren har i de ulike fasene av prosessen og hva som kreves av egenskaper og verktøy i en egenskapt prosess i arbeid med et ensemble og ungdom som referansegruppe. Denne tabell viser også hvordan jeg har brukt begrepsapparatet jeg har utviklet gjennom prosessen og i det skriftlig arbeidet.

## 5.2 Veien videre

Dette masterprosjektet har gitt meg mye, og en mersmak på regissørrollen, egenskapt teater og ungdomsteater. Prosjektet og praksisbasert forskning har gitt meg en ny forståelse og bevissthet rundt egen praksis, og et større omfang av metoder, teknikker og strategier. I denne avhandlingen har jeg måttet sette ord på min egen rolle, og reflektert over en prosess, og med

det har jeg fått en dypere respekt og interesse for regissørens roller, funksjoner og egenskaper. Jeg håper at mitt forskningsprosjekt kan bidra til å utvikle ny kunnskap om regimessige rolleforståelser i endring. Prosjektet har vært en prøvemodel for hvordan man kan forsøke å lage godt teater for ungdom. Dette vil jeg fortsette med også i fremtiden.

## Litteraturliste

- Aune, V. (2004). Devised theatre – hva og hvorfor. I B. Rasmussen, V. Aune og E. Gjervan. Seminaret ved Trøndelag Teater (2004): 6 innlegg om ungdomsteater. KUBE 2004:2. Skriftserie fra Institutt for Kunst- og medievitenskap, s. 21 og 22.
- Aune, V. (2012). Deltakerorientert og performance-sensitivt. Metodiske utfordringer ved å studere tenårings kulturproduksjon i lokalt teater. I Gjærum, R. G., Eriksson, S. S., & Rasmussen, B. (Red.), *Forestilling, framføring, forskning – Metodologi i anvendt teaterforskning*. Trondheim: Akademika.
- Bakken, A. (2017). *Ungdata 2017 – Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 10/2017). Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Ungdata-2017>
- Bicât, T., & Baldwin, C. (2002). *Devised and collaborative theatre*. Marlborough: Crowood.
- Bogart, A., & Landau, T. (2005). *The viewpoints book : a practical guide to viewpoints and composition*. New York: Theatre Communications Group
- Cohen, R. (2011). *Working together in theatre : collaboration and leadership*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dawson, K., & Kelin, D. A. (2014). *The Reflexive teaching artist: collected wisdom from the drama/theatre field*. Bristol: Intellect.
- Dewey, D. (2005). *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Drotner, K. (1995). *At skabe sig selv: ungdom, æstetik, pædagogik* (2. utg. ed.). København: Gyldendal
- Elstad, B., & De Paoli, D. (2014). *Organisering og ledelse av kunst og kultur* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Evensen, M. (2017). Psykiske plager i ungdomsårene setter varige spor. Hentet fra: <https://forskning.no/meninger/kronikk/2017/11/psykiske-plager-i-ungdomsarene-gir-varige-sar>
- Generasjon perfekt: Vi som tilsynelatende fikser «alt». (2015). Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/QPkk/Generasjon-perfekt-Vi-som-tilsynelatende-fikser-alt>

- Graham, S., & Hoggett, S. (2009). *The Frantic Assembly book of devising theatre*. London: Routledge.
- Haagensen, C. (2014). *Lived Experience and Devised Theatre Practice. A Study of Australian and Norwegian Theatre Student' Devised Theatre Practice*. (Doktoravhandling, NTNU). Trondheim: NTNU
- Halilovic, A. (2014). Regissørens rolle i norsk teater: En studie av ulike regissørroller i norsk samtidsteater. (Masteravhandling). Trondheim: NTNU
- Haseman, B. (2006). A manifesto for Performative Research. *Media International Australia incorporating Culture and Policy, theme issue "Practice-led Research"*. (nr.118) s.98-106. Hentet fra: [http://eprints.qut.edu.au/3999/1/3999\\_1.pdf](http://eprints.qut.edu.au/3999/1/3999_1.pdf)
- Heddon, D., & Milling, J. (2006). *Devising performance: a critical history*. Basingstoke: Palgrave MacMillan
- Heggstad, K. M. (2012). *7 veier til drama: grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole* (3. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Huges, J. (2011). *Performance in a time of terror: Critical mimesis and the age of uncertainty*. Manchester: Manchester University Press
- Lecoq, J. (2000). *The moving body*. London: Methuen Drama.
- Lehmann, H. T. (2006). *Postdramatic theatre*. Oversatt av Karen Jurs-Muny. London & New York: Routledge.
- Lereng, A. (2015). Kong Harald: «Jeg vet mange unge føler de ikke strekker til». Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/eGWK/Kong-Harald-Jeg-vet-mange-unge-foler-de-ikke-strekker-til>
- Mermikides, A., & Smart, J. (2010). *Devising in process*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Mitter, S. & Shevtsova, M. (Red). (2005). *Fifty Key Theatre Directors*. New York: Routledge
- Mouritsen, F. (1996). *Legeskultur: essays om børnekultur, leg og fortælling* (B. 6). Odense: Odense Universitetsforl.
- Nelson, R. (2013). *Practice as Research in the Arts: Principles, Protocols, Pedagogies, Resistances*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.



- NHI. (2016). *Puberteten – tiden for å finne seg selv*. Hentet fra:  
<https://nhi.no/familie/barn/pubertet/puberteten-tanker-og-folelser/>
- Nydal, M. (2017, 17.02). Jeg har sett presset. De voksne er nødt til å forstå at verden er et tøffere sted nå. Hentet fra: <https://www.adressa.no/meninger/ordetfritt/2018/02/17/Jeg-har-sett-preset.-De-voksne-er-n%C3%B8dt-til-%C3%A5-forst%C3%A5-at-verden-er-et-t%C3%B8ffere-sted-n%C3%A5-16109238.ece>
- O'Brien, N. & Sutton, A. (2013). *Theatre in Practice: A student's handbook*. New York: Routledge
- Pahuus, A. M. (2006). Hermeneutikk. I Collin, F. & Kjøppe, S. (Red.), *Humanistisk videnskapsteori* (s. 140-169). DR Multimedie.
- Robinson, D. (2015). *A Practical Guide to Ensemble Devising*. London: Palgrave
- Rønning, B., Fyhn, H., & Høyblokka - post, m. (2016). *Høyblokka - post mortem: teater som ritual*. Oslo: Novus.
- Spolin, V. (1973). *Improvisation for the theatre: a handbook of teaching and directing techniques*. London: Pitman.
- Spolin, V. (1999). *Praktisk teaterarbejde: metoder, øvelser og idéer: håndbog for instruktører*. Gråsten: Drama.
- Stang, K. (1991). Fra instruktørfunksjon til regikunst - Utviklingen av instruktøryrket i et teaterhistorisk perspektiv. I Reistad, H. (Red.), *Regikunst*. Asker: Tell forlag.
- Stanislavskij, K. (1940). *En skuespillers arbejde med sig selv*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Stene, Ø. (2015). *Skuespillerkunsten*. Oslo: Universitetsforl.
- Ulvestad, K. B., & Norsk, k. (2013). *Veiledningsbok: teater i kulturskolen*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd.
- Ulvund, M. (2012). Ekkoteater – praksisledet forskning innenfor et performativt paradigme. I Gjørum, R. G., Eriksson, S. S., & Rasmussen, B. (Red.), *Forestilling, framføring, forskning – Metodologi i anvendt teaterforskning*
- van de Water, M., McAvoy, M. & Hunt, K. (2015). *Drama and Education: Performance Methodologies for Teaching and Learning*. New York: Routledge

- Vangsnes, V. & Økland, N. T. G. (2017). Læraren som leiar av demokratiske prosessar i dramaklasserommet. I Sæbø, A. B., Eriksson, S. A., & Allern, T.-H. (Red.), *Drama, teater og demokrati : antologi I : i barnehage, skole, museum og høgere utdanning*. Bergen: Fagbokforl.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human science for an action sensitive Pedagogy*. New York: State University of New Yorks Press
- Wennes, G. (2006). *Kunstledelse: om ledelse av og i kunstneriske virksomheter*. Oslo: Abstrakt forl.
- Westeng, K. (2018). Politiet deler tankevekkende historie om foreldres mobilbruk. *Nettavisen As*. Hentet fra: <https://www.nettavisen.no/nyheter/innenriks/politiet-deler-tankevekkende-historie-om-foreldres-mobilbruk/3423433810.html>
- Østern, A. L. (2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Bergen: Fagbokforl.

## **Oversikt over vedlegg**

Vedlegg 1: Samarbeidsavtale med Rosenberg

Vedlegg 2: NSD- skjema

Vedlegg 3: Intervjuguide til fokusgruppeintervju

Vedlegg 4: Spørreskjema 08.09.17

Vedlegg 5: Utdrag fra transkripsjon

Vedlegg 6: Utvalg av brev

Vedlegg 7: Oppgave til workshop 29.09.17

Vedlegg 8: Workshop-plan

Vedlegg 9: Faseinndeling med mål

Vedlegg 10: Oversiktsplan/produksjonsplan

Vedlegg 11: Læringsplanmål til 10 klasse

Vedlegg 12: Kjøreregler for workshopene

Vedlegg 13: Samtykkeskjema

Vedlegg 14: Manus utkast 8

Vedlegg 15: Oppgaven ungdomsgruppen fikk av lærerne til visning

Vedlegg 16: Skuespillernes bakfabel

# Vedlegg 1: Samarbeidsavtale med Rosenberg

Samarbeidsavtale mellom

Institutt for Kunst- og medievitenskap, NTNU

og

Rosenborg skole

## 1. Mål og innhold

I dette samarbeidet er ungdomsskolen en lokal arena og elever i ungdomsskolealder er målgruppe. For å styrke forståelsen av form og innhold i relasjon til målgruppen, samarbeider studentene med en referansegruppe bestående av elever. Samarbeidet gjennomføres i form av dramapedagogiske verksteder hvor elevene deltar i utvikling av ideer og scenisk materiale. Samarbeidet avsluttes med 3 forestillinger ved skolen 18 og 19 desember.

## 2. Masterstudentene

I faget DRA3191 skal studentene planlegge, gjennomføre, dokumentere og presentere en praktisk masterforestilling.

## 3. Referansegruppen

Skolen peker ut en fast kontaktlærer og etablerer en fast referansegruppe på ca. 20 elever som deltar i hele arbeidet. Elevene fungerer som ekspertrepresentanter for målgruppen og gir respons på form og innhold gjennom improvisasjon og rollespill og respons på presentasjon av scenisk materiale. Studentene skal ha minimum åtte workshops med en elevgruppe fra august til desember, men gjerne flere. Dette avtales så fort skolen har planlagt neste semester. Studentene ønsker å bruke referansegruppen under forestillingene og de må derfor være tilgjengelig både 18. og 19. desember.

Referansegruppen og kontaktlærer får skriftlig informasjon om mål og innhold i de ulike dramapedagogiske verkstedene i form av en plan og god, muntlig presentasjon i løpet av arbeidsøkten. Elevene deltar aktivt i utvikling av form og innhold gjennom leker, øvelser, improvisasjon og rollespill og gjennom å gi respons på scenisk materiale presentert av studentene.

Ut fra interesse og etter avtale kan elever delta i oppgaver knyttet til avviklingen av forestillingen (lys-, lyd- og scenerigg, plakater og program, publikumsverter m. m.)

## 4. Organisering og ansvar

Masterstudentene har ansvar for administrasjon og kommunikasjon med skole vedrørende timeplan, nøkler, alarm etc.

Masterstudentene følges opp av veiledere gjennom hele prosessen.

Masterstudentene får en skriftlig presentasjon av gruppen med navn. Samarbeidet innledes med et møte hvor ansvarlig lærer gir en orientering om skolens regler og hva det innebærer å være gjest ved skolen.

Masterstudentene og kontaktlærer utveksler kontaktinformasjon og har et gjensidig ansvar for å varsle dersom arbeidet avviker fra samarbeidsavtalen eller kommunikasjonen mellom studenter og referansegruppe ikke fungerer godt.

#### 5. Tid

Eksakte tidspunkt for workshop og avtales ved neste møte mellom skole og studentene før sommeren. Datoene for er foreløpig satt til 18 og 19 desember hvor helgen før er avsatt til rigging.

#### 6. Rom og utstyr

Studentene ønsker å bruke skolens Aula i timene de skal være med elevene. Aulaen må så langt det lar seg gjøre være skjermet fra gjennomgangstrafikk og avbrytelser. Fra fredag 15. desember må skolens tekniske utstyr og scenografiske elementer kunne stå framme og spillearealet kan derfor ikke benyttes til andre arrangementer. Vi låner alt av skolens tekniske utstyr innen lys, lyd, sceneelementer osv. etter avtale. Dette burde være tilgjengelig for oss i hele desember. Vi ønsker også å eksperimentere med det tekniske utstyret i en workshop tidligere i prosessen.

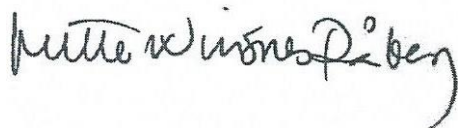
#### 8. Dokumentasjon

Skolen har ansvar for å innhente tillatelser fra foreldre og foresatte da vi skal dokumentere arbeidet vårt med foto, video og lignende.

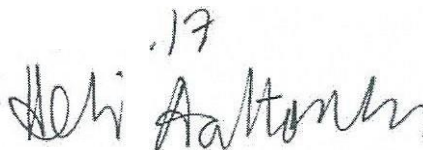
#### 9. Underskrifter

Enhetsleder Rosenborg skole

26.06.17



Programrådsleder Drama og teater, NTNU

.17  


## Vedlegg 2: NSD- skjema



Cecilie Haagensen

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 05.10.2017

Vår ref: 55488 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

### Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.08.2017.  
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>55488</i>	<i>Regissørens funksjon i en egenskapt teaterprosess</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Cecilie Haagensen</i>
<i>Student</i>	<i>Christina Søhol</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS  
NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29  
NO-5007 Bergen, NORWAY

Tel: +47-55 58 21 17  
Faks: +47-55 58 96 50

nsd@nsd.no  
www.nsd.no

Org.nr. 985 321 884

### **Vedlegg 3: Intervjuguide til fokusgruppeintervju**

1. Hva er det viktigste i livet ditt?
2. Hva er du redd for?
3. Når får du dårlig samvittighet?
4. Hva er din generasjon sin største utfordring?
5. Hvorfor er sosiale medier så viktig?
6. Føler du at det er noe forskjell på hvordan du fremstår på internett og hvordan du er i virkeligheten?
7. Mange har beskrevet at de opplever mye press fra skole, hjemme, fritidsaktiviteter og internett. Hvor tror du dette presset kommer fra?
8. Hva tror du må gjøres for å lette presset til dagens ungdom?
9. Hva snapper du? (sender du snaps som viser at du er lei deg?). Hva snakker dere om på sosiale medier?
10. Hva gjør dere når dere henger sammen?

## **Vedlegg 4: Spørreskjema 08.09.17**

1. Hva liker du?
2. Hva er dine to ynglingssanger? Hvorfor?
3. Hva drømmer du om?
4. Hva gjør du etter skolen?
5. Hva hater du?
6. Hva er det første du gjør om morgen?
7. Hva vil du bli når du blir stor?
8. Finnes der noen blå farger som er blåere enn andre
9. Hva er det siste du gjør før du legger deg?
10. Hvis du skulle vært en farge, hvilken ville du vært og hvorfor?
11. Hva er kult og ukult?



## Vedlegg 5: Utdrag fra transkripsjon

«I» er intervjuer, masterstudent og forsker. «H», «K», «M» og «A» er informantene som her er anonymisert gjennom tilfeldige initialer. Fire ungdommer, hvor to var gutter og to jenter deltok i intervjuet.

I: Ja. Flott. Så vil jeg da spørre hva er dere redd for?

(stille, ser de tenker)

I: Hva er dere redd for?

K: Skal jeg starte? (I:nikker). Jeg er redd for edderkopper. Veldig (grøsser seg). De er ekle. Eh slanger. Også er jeg redd for høyder. Ja.

H: Jeg er redd for klovner. Hehe. Ja. Hehe.

I: Mhm.

M: Ja. Jeg er mest redd av .... Kan ikke tenke på noe sånn spesifikk som eddekopper eller noe sånn. Men kanskje mest redd på hva som skjer videre.

I: Fremtiden?

M: Eller mest redd at, for å vite at kanskje ting ikke er sånn jeg tenker på. De er heller like gode som jeg syns de er.

A: Jeg er redd for å miste hørselen for det kan jo skje når man spiller høy musikk og sånn. (stille). Så er jeg redd for å miste synet mitt.

I: Synet ditt?

A: (usikker latter) Ja synet mitt ja. Siden at det bare går nedover og nedover så jeg vet ikke.

I: Oi, huff da. Så du har linser nå?

A: Ja. Bare fungerer dårligere og dårligere.

I: Ja... det skjønner jeg er en bekymring. Men hva er det som holder dere oppe om kvelden da? Hvis dere ligger i sengen og begynner å tenke på ting? Det er veldig personlig, så hvis dere vil dele...

K: Å være alene resten av livet sånn, å være helt alene, at ikke har noen venner, sånn når vi starter på videregående ikke sant. At du er den liksom som ikke finner seg nye venner.

H: Jeg tenker på dagen min og hvis jeg har gjort noe dårlig liksom, noe jeg angrer på, sagt noe rart eller noe så sitter jeg å tenker på det, og angrer på det og klarer ikke slutte å tenke på hva jeg kunne sagt og gjort i stedet for. (stille)

M: Ja. Det som tenker mest på hvert fall sånn som du sa om natten. Det å, tingene man har angret og gjort. Og mest på ven, masse venner man har mistet. Fra all slags mulig venner. Og så tenker jeg hele tiden på hva de gjør, hva de syns om meg. Og sånne ting.

A: Hmm. Nå tenker jeg på alle mindreårige flytninger som bli sendt ut av landet. Syns synd på dem da.

I: Ja. Ja. Hvorfor er sosiale medier så viktig for dere?

H: Det er en måte å se hva andre holder på med hele tiden. Og ja.

K: Det blir sånn litt at man observerer hverandre da. På en måte uten at andre kan på en måte vite det.

H: Ja det er på en måte en måte å kommunisere med hverandre på uten å fysisk se hverandre, snakke med hverandre.

K: Sånn at du ikke blir enslig da. Du har på en måte alltid med deg mobilen som på en måte, da kan du alltid bare ringe noen, eller bare sende en melding, eller snap eller noe sånt der. Så har du liksom folk med deg.

## Vedlegg 6: Utvalg av brev

Kjære du som leser i 2076

Livet som ungdom er et slit! Det skjer ting hele tiden. Kanskje du ikke har

det sånn som meg. Det er gøy, men

Jeg er litt sliten. Sliten av alt press.

Press med lekser, venner, skole, familie osv... Jeg

har ikke tid til alt, men det er jo ingen av

de tingene jeg kan la vær å gjøre.

Jeg må gjøre alt. Netflix har jeg ikke

tid til lenger. En fridag er alt jeg ber

Om.

15.09.17

I dag er alt kaos og alt er system  
~~Alt~~ som samfunnet har åpnet seg.  
Du får være hvem du vill og  
bruke de klærne du vil, i mesteparten  
av verden. Du er fri til å velge  
selv, men altså vel alt du gjør blir  
det stilt spørsmål til. Du har  
din fast rutine. Du våkner, går  
på skole, legger deg. Men i denne  
rutinen er det fulstendig kaos.  
Venner, familie, presidenter, terrorangre,  
Statsministere. og du må ha en  
mening om alt.

Ungdom 2017

til 2016

Ungdommer i 2017 har et press om å være populære, og har mange "followers" på sosiale media. Ungdom idag er altfor opptatt av det som skjer på internett enn i det virkelige liv. Og jeg er et godt eksempel på det. ~~Jeg føler meg ikke menneskelig lenger, føler bare jeg er med i et spill som noen har rigget opp for meg.~~ Mitt mål for 2018 er å lære å legge fra meg mobilen, å prøve mer på å oppdage den virkelige verden ☺

Kjære ungdom i 2076,

~~Det~~ Det er ingen som forstår hvordan det er å være ungdom idag, og noen ganger vil det si ungdommen også.

Det kan være slitensomt, det kan være gøy. Det kan være vanskelig, det kan være lett. Det er mange beslutninger som skal bli tatt, og det er mange vurderinger som skal bli gjort.

Det å være ungdom i dag er mye, ~~og~~ verken mer eller mindre. Det å være ungdom idag, er rett og slett bare mye.

## Vedlegg 7: Oppgave til workshop 29.09.17

Dere skal hente inspirasjon og improvisere rundt teksten Skuggar av Jon Fosse.

Dette må være med i visningen:

- en direkte henvendelse til publikum
- en tydelig relasjon til hverandre
- definere tid og sted
- leke med tempo

En: Har du sakna meg?

To: Ja... Sjølvstegt

En: Men kvifor seier du ikkje det?

To: Nei... Nei ein kan vel ikkje berre gå rundt og seie slik. Og seie at eg har sakna deg liksom?

En: Kan du vel.

To: Nei.. Det går ikkje.

En: Jo det går. Hvis du har gjort det, kan du vel berre seie det.

To: Kanskje

En: Men kvifor gjer du det ikkje?

To: Eg får det ikkje til.

En: Får det ikkje til?

To: Nei eg får liksom ikkje til og seie slikt. Og seie dei orda.

En: Jo det får du til

To: Nei da

En: Jo da

To: Nei.

En: Eg skal hjelpe deg.

To: Korleis?

En: Sei det etter meg.

To: Etter deg?

En: Ja... Eg har..

To: Eg har..

En: Sakna deg.

To: Sakna deg.

En: Sei alt saman

To: Eg har sakna deg.

En: Der sa du det.

To: Men det blir jo ikkje det same.

## Vedlegg 8: Workshop-plan

### Workshop 1: Bli kjent 08.09.17

Tid	Aktivitet	Mål	Hvem	Dokumen- tasjon	Utstyr
12.25 5 min	Presentasjon av oss selv og opplegget	Introdusere og skape interesse for prosjektet	Trine og Christina		
15min	Innsjekk Presentere seg selv og forventninger	Få en oversikt over gruppen			
7 min	Navnelek - dyr	Ha det gøy og forsøke å lære navnene deres			
10 min	Hi Ha Ho	Konsentrasjon søvelse og ha det gøy	Dele i to, ha en gruppe hver		
15 min	Spørreundersøkelse fra Frantic. 1. Relevant for tema – Hva vårt tema kan være 2. Hverdagsligespørsmål 3. Absurdespørsmål	Bli kjent med ungdomsgruppen		Ark fra elevene	Spørreskema
7 min  5 min  10 min	“Repetisjon med en forskjell “ Øvelse fra performance in the clasroom s. 121 - Velge 7 bevegelser de gjør i hverdagslivet og sette dette sammen til en liten sekvens.  Denne vises for klassen i grupper på 5 og 5.  Så skal de velge ut 4 favoritt bevegelser, og gjenta disse. Forsterke bevegelsene med musikk	Bli kjent med ungdomsgruppen på sin væremåte og kroppsspråk. Gi de en sjanse til å uttrykke seg.		Filme	Video-kamera
13.50	Utsjekk: Hvordan har dagen vært?	Gi rom for refleksjon			



Workshop 2: Levd tid 15.09.17

Tid	Aktivitet	Mål	Hvem	Dokumen- tasjon	Utstyr
	Innsjekk i ring - Regler og forklaring av opplegget Hva er tid?	åpne for refleksjon og forventninger	Christina og Trine		
10 min	Klappe i ring - øke tempo	Oppvarming og konsentrasjon	Trine		
15 min	Går rundt i rommet i samme rytme. <ul style="list-style-type: none"> <li>• få alle til å gå i samme rytme</li> <li>• noen skal bryte ut av rytmen og gjøre noe helt annet</li> <li>• de andre fortsetter å holde rytmen</li> </ul>	Få en opplevelse av å være i samme tid. Når en bryter ut av denne rytmen, hva skjer med gruppen?	Trine	Christina noterer	Notatbok
20 min	Lage fremføring med dikt. Minimum 5 bevegelser. Bruk av instrument og rytme. Vare ca. 1 min. De skal kommunisere en ide eller følelse.  Visningen skal inneholde: - Bruk kroppen til å skape lyd/musikk - minst 5 bevegelser - Gjenta en bevegelse 4 ganger	Å lage en visning hvor de bruker de ulike elementene. -for å fokusere på ideer og konsepter fremfor en historie eller karakter.	Christina forklarer  Begge veileder		Instrumenter Diktene

	- et øyeblikk hvor alle ser ned likt.				
15 min	Fremføre dikt og reflektere etter hver gruppe Hva så vi her? Hva likte dere? Og hvorfor? Kjenner dere, dere igjen i diktet? Hvordan følte det å gjøre dette?	Reflektere over hva de ser og føler mens de gjør det.	Trine	Notere alt de sier - Christina	PC
10 min	Skriv et brev til framtidige ungdommer i 2076.	Finne ut om ungdommenes forhold til tid og hva de tenker sin egen tilværelse	Christina		Ark- Trine Konvolutter- Ch. Fargeblyanter
7 min	Refleksjonsboka - Hva syns dere om øvelsene? Hvorfor? -Hva likte dere og hva likte dere ikke? Hvorfor? -Har du lært noe i dag? Hva?	Ungdommene skal reflektere over dagen og få innsikt i sin utvikling.			Refleksjonsbok og blyant
	Avslutningssirkel				

### Workshop 3: Levd kropp 22.09.17

Tid	Aktivitet	Mål	Hvem	Dokumentasjon	Utstyr
10 min	Innsjekk Er det kult å bruke filter på snapchat? Hvem vil bli intervjuet?	Åpne for refleksjon og forventninger	Christina og Trine		
10 min	Klappe i ring	Oppvarming og konsentrasjon. Klare det bedre denne gangen. Tvinge gruppa til å jobbe sammen mot et felles mål.	Trine		
10 min	Kontaktimprovisasjon: De må ha kontakt med den andres kropp. I starten kan de ha handbaken mot	Bevege seg fritt til musikken med impulser fra andre. De skal ikke mime eller speile noen av	Trine	Filme noen snutter notere underveis	Musikk og videokamera

	<p>hverandre, så skal de utforske rommet sammen. Deretter kan de begynne å flytte kontaktpunktet til andre deler av kroppen.</p> <p>-Rygg til rygg -Tå mot tå osv.</p> <p>Dette skal foregå uten å snakke sammen.</p>	<p>de andre, men samhandle og reagere på bevegelsens impuls. Det er timingen og kvaliteten som binder aktørene sammen</p> <p>De skal få en romligfølelse, men også trene på å lytte til hverandre og samarbeide.</p>			
15 min	<p>Fullfør bilde (med tema vi har plukket ut fra spørreundersøkelsen, Frantic)</p> <p>Dele klassen i to. De tar annet hvert tema. En og en går inn i bildet og til slutt står alle i et bilde i frys. dette tar vi bilde av lage et fysisk bilde på:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Press</li> <li>- Sosiale media</li> <li>- Fremtiden</li> <li>- Perfeksjon</li> <li>- Humor, alle</li> </ul>	<p>Vi forklarer og viser med tema: kjærlighet</p> <p>Mål: bruke kroppen til å skape et bilde. Dette for å skape en fri fysisk assosiasjon.</p>	Christina	Tar bilde - Trine	Kamera
20 min	<p>Hymn hands (Frantic - øvelse s.127)</p> <p>Vi deler gruppa i par. De sitter i amfiet. Parene skal lage en rekke bevegelser med hendene/overkroppen. 5 bevegelser hver, repeteres tre ganger.</p> <p>Legge inn ulikt tempo.</p> <p>Oppgaver:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gjøre det som om det er første gang du treffer en fremmed person.</li> <li>- Bli i nøytral. På et tidspunkt kan de møtes.</li> <li>- med en fremmed</li> <li>- i klasserommet</li> <li>- nøytral som skuespiller</li> <li>- i klasserommet som rødt lys med lærer som snur seg.</li> </ul>	<p>Eksperimentere med hva som utgjør en bevegelse.</p> <p>Lage en bevegelsessekvens</p>	Christina	Trine noterer observasjoner. Filme noe.	Video-kamera

	De må heletiden reagere på det som skjer og fokusere på tempo og blikk.				
7 min	Refleksjonsboka - Hva syns dere om øvelsene? Hvorfor? -Hva likte dere og hva likte dere ikke? Hvorfor? -Har du lært noe i dag? Hva?	Ungdommene skal reflektere over dagen og få innsikt i sin utvikling.			
10 min	Avspenning som avslutning Stramme hele kroppen. Så slappe av i kroppsdel for kroppsdel. Begynner nederst tær, føtter, lår, rumpe, mage, rygg, pupp, armer, skuldre, ansikt. Så dele hva man husker best fra timen i dag, kan snakke samtidig om man vil.	Å slappe av. De skal lytte og refleksjonen skal flyte i rommet. Høre og føle de andre i rommet. Slappe helt av.	Trine		

#### Workshop 4: Levd relasjon 29.09.17

Tid	Aktivitet	Mål	Hvem	Dokumentasjon	Utstyr
10 min	Innsjekk <ul style="list-style-type: none"> <li>hvordan har dere det i dag?</li> </ul>	Åpne for refleksjon og forventninger	Christina og Trine		
10 min	Kontaktimprovisasjon: De skal bevege seg fritt til musikken med impulser fra andre. Viktig å variere oppgaver underveis. Forklare nivå, bruke 3 ulike tempo. Den ene rask, den andre sakte. ikke holde tak i handa	De skal ikke mime eller spille noen av de andre, men samhandle og reagere på bevegelsens impuls. Det er timingen og kvaliteten som binder aktørene sammen De skal få en romlig-følelse, men også trene på å lytte til hverandre og samarbeide.	Trine	Filme noen snutter	Kamera og musikk

10 min	Konsentrasjonsøvelse, Moving as one: gruppa står sammen mot veggen. De skal sammen, uten at det er en som tydelig leder - bevege seg. De skal gå fra veggen, sitte på gulvet, stå opp, gå til det ene hjørne og legge seg ned. (s.143, house of games)	De skal lytte til hverandre som gruppe og gjøre dette sammen.  Etterpå skal de reflektere over hvordan de opplevde det, hvor våken var de ovenfor hverandre? Var det en som ledet?	Trine	Christina filmer	Video-kamera
20 min	Improviserer en bursdagsfest: en lukter ille, en er forelska, en er hysterisk morsom, en er redd. En har bursdag. Åpne gaver	Være i relasjon med hverandre og øve på å improvisere	Christina	Notere - Trine	Notatbok
25 min	Jon Fosse tekst, to og to - en direkte henvendelse til publikum - en tydelig relasjon til hverandre kjærester, søsken, venner, fiender - definere tid og sted - leke med tempo Refleksjonsspørsmål: - Hva betyr teksten for deg?  Visning	Forholde seg til det abstrakte i teksten, til hverandre og til tilskuerne.	Christina		Ta med Jon Fosse tekst.
7 min	Refleksjonsboka - Hva syns dere om øvelsene? Hvorfor? -Hva likte dere og hva likte dere ikke? Hvorfor? -Har du lært noe i dag? Hva?	Ungdommene skal reflektere over dagen og få innsikt i sin utvikling.			
	Avspenning som utsjekk (Frantic, s.134) Stramme hele kroppen. Så slappe av i kroppsdel for kroppsdel. Begynner nederst tær, føtter, lår, rumpe, mage, rygg, pupp, armer, skuldre, ansikt. Så dele hva man husker best fra timen i dag, kan snakke samtidig om man vil.		Trine		

Workshop 5: Levd rom 06.10.17

Tid	Aktivitet	Mål	Hvem	Dokumen- tasjon	Utstyr
10 min	Innsjekk		Trine og Christina		
10 min	Hore og Hallik	Leke, tulle og bli varm.	Christina		
15 min	Gå rundt i rommet. Fulle hele, stoppe og starte samtidig.	Lydløst, lytte til hverandre. Dere skal følge tempoet til hverandre, uten at det er en person som tydelig styrer.	Trine		
15 min	Coping walks: 3 min til å følge hverandre i rommet. Prøve å kopiere de andre så mye som mulig.  Paret går inn i sirkelen. Den som blir kopiert går ut av sirkelen og den ene går da alene. Da kan den se hvordan den andre går som seg.	Nyttig øvelse for å utvikle sensitivitet til andres væremåte. Hjelper for å bryte ut av sin egen rytme. Prøve å gå inn noen andres menneskers synspunkt.	Christina		
25 min	Fem grupper Finne det siste bilde du la ut på Instagram. Til dette bilde skal du skrive ned: Hvor er du/det? Hva er bakgrunnen for bildet? Hvilken stemning er det i bilde? Gå sammen i grupper og presenter bildet med punktene for hverandre: -Finnes det noe som er felles? -Finnes det noe som er veldig ulikt? -Velge et annet sted i rommet enn scenen for å vise det frem. -improviser og lag en 3 minutter visning.	De skal bli mer bevisst på hvordan de fremstår på sosiale medier (som et rom eller plattform). De skal iscenesette seg selv i et annet rom.	Trine	Filme visninger Christina LADE KAMERA!	Video-kamera

	Det skal uttrykkes både fysisk og med tekst.				
10 min	Refleksjonsboka - Hva syns dere om øvelsene? Hvorfor? -Hva likte dere og hva likte dere ikke? Hvorfor? -Har du lært noe i dag? Hva?	Ungdommene skal reflektere over dagen og få innsikt i sin utvikling.	Christina		
	Avslutningssirkel				

#### Workshop 6: Lyd og lys 20.10.17

Tid	Aktivitet	Mål	Hvem	Dokumentasjon	Utstyr
10 min	Innsjekk -Introdusere Eirik og Daniel	åpne for refleksjon og forventninger	Trine og Christina		
10 min	Blikk, fall, klem, bort, midten Alle begynner å gå i rommet, utfylle tomrommet, gå lett. Lederen gir ulike kommandoer: blikk: alle skal finne en å ha øyekontakt med og stoppe uten grimaser. Fall: alle faller rolig og blir liggende på siden. Bort: alle springer inn til veggene. Klem: alle finner en å klemme	Få opp konsentrasjonen i gruppa. Utfordre dem på samspill – de må jobbe med alle.	Christina		
10 min	Slavesteg- skape ulike lyder i sirkel	Konsentrasjon. Finne en felles rytme og få beveget på seg. Improvisere frem lyd. Eksperimentere med å lage lyder med kroppen.	Eirik		
25 min	Gruppeoppgave Tema for oppgaven er: Deres største frykt. Fortell en sann historie/situasjon fra deres liv. Fordele ansvaret på hvem som	Eksperimentere med lys og lyd. Se hvordan de bruker det. kan vi bruke noe av dette?	Trine Alle veileder		Svakt scenelys Lommelykt, Mobil, Lyslenke, arbeidslampe filter

	<p>skal lede lys, lyd og samtale/situasjon. Det hele skal vare i 3 min. Starte i mørket så skal lydene og lyset komme ut av samtalen for å bygge eller skape stemning. Improvisere frem en historie noe. Vi viser et eksempel først.</p> <p>-Lyd, lys og en samtale. - varighet ca. 3 min. - 6 grupper - bruk lydeffekter fra kroppen, eller fra det der finner der dere er, sang. - Definere stedet dere skal spille og spille der</p>				
25 min	<p>Visninger Stemning og deres største frykt. -Observere kroppsspråk, gester, sittemåter</p>		Trine	Filme og ta opp Christina	Kamera og opptaker
7 min	<p>Refleksjonsboka - Hva syns dere om øvelsene? Hvorfor? -Hva likte dere og hva likte dere ikke? Hvorfor? -Har du lært noe i dag? Hva?</p>	<p>Ungdommene skal reflektere over dagen og få innsikt i sin utvikling.</p>			

#### Workshop 7: Materialitet 27.10.17

Tid	Aktivitet	Mål	Hvem	Dokumentasjon	Utstyr
10 min	Innsjekk	Åpne for refleksjon og forventninger	Christina		
10 min	Høre og hallik	Bli varme og ha det gøy	Trine		
25 min	Vi viser: Rutine morgen Video Hymnhands Rutine hverdag Press Virkelige verden	Vise det vi har produsert og se hvordan de responderer på dette.	Christina		



	Rutine kveld  De gir tilbakemeldinger: 1. Hva likte dere, hva likte dere ikke? Hvorfor? 2. Var det noe som var morsommere eller bedre enn andre? 3. Kjente du deg igjen i noe av dette?	Ungdommene skal kunne reflektere over det de ser.			
20 min	Arbeid med silketeppe og emoji. Seks grupper - tre jobber med silke og tre jobber med emoji. Tema: Virkelige verden versus ikke virkelige verden <b>Emoji</b> skal lage en dansekoreografi med egen valgt sang <b>Silke</b> skal lage en bevegelsessekvens som er mer abstrakt. Må bruke silken. Kan bruke lydeffekter og tekst	Utforske materialet fra deres perspektiv	Trine		Kamera Silketeppe 17 emoji-masker
15 min	Vise for hverandre	Vise og reflektere over det de andre viser	Trine	Filme - Christina	
10 min	Refleksjonsboka: Hva syns dere om det vi viste frem? Hva var bra, ikke bra? 2. Hva syns dere om øvelsene? Hvorfor? 3. Hva likte dere og hva likte dere ikke? Hvorfor? 4. Har du lært noe i dag? Hva?	Ungdommene skal reflektere over dagen og få innsikt i sin utvikling.	Christina		

#### Workshop 8: Tema for forestillingen 3.11.17

Tid	Aktivitet	Mål	Hvem	Dokumentasjon	Utstyr
10 min	innsjekk -opplyse om planen fremover - Brennpunkt	åpne for refleksjon og forventninger	Begge		
10 min	Oppvarming: Amøbe 1. amøbe 2. Mus	Bli varme og konsentrerte	Christina		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>3. Hane</li> <li>4. Bjørn</li> <li>5. prins/prinsesse - må hilse på de andre</li> </ul>				
35 min	<p><b>Oppgave 1:</b> Etablere en situasjon først med emoji'er. Så skal det føre til en liten koreografi med minimum 5 bevegelser. Dere skal tenke over: Hvor er dere, hvem er dere? Vær bevisste og tydelige med kroppsspråket deres. Ha med interaktivt element. Dere kan velge musikk selv.</p> <p><b>Oppgave 2- 1:</b> Lage en scene som er så ekte og realistisk som mulig fra den virkelige verden med situasjonen: Middag. Vis hva dere mener den virkelige verden er gjennom dette. Velg sted. Hvem er dere? Hva er relasjonen mellom dere? Dere skal ha med noe interaktivt.</p> <p><b>Oppgave 2- 2:</b> Lage en scene som er så ekte og realistisk som mulig fra den virkelige verden med temaet: En fæl situasjon. Vis hva dere mener den virkelige verden er. Velg sted. Hvem er dere? Hva er relasjonen mellom dere? Dere skal ha med noe interaktivt.</p> <p><b>Oppgave 3:</b> Lage en scene som er abstrakt og urealistisk med temaet: Den ikke virkelige verden. Velg sted. Hvem er dere? Hva er relasjonen mellom dere? Dere skal ha med noe interaktivt. Bruk silketeppe på minst 3 forskjellige måter. Dere kan velge om dere vil si noe, syng eller bruke lyder.</p>	Dykke ned i tematikken. Se konkrete ideer til scener vi kan spille mer på.	Trine		
15 min	Vise for hverandre				
7 min	<p>Refleksjonsbok</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Hva synes dere om øvelsene? Hvorfor?</li> <li>2. Hva likte dere og hva likte dere ikke? Hvorfor?</li> <li>3. Har du lært noe i dag? Hva?</li> <li>4. Forslag til navn på forestillingen</li> </ul>	Ungdommene skal reflektere over dagen og få innsikt i sin utvikling.			

8 min	Avslutningssirkel Følg oss på: masterproduksjon - Kan dere legge ut bilder via vår instagram - helt frivillig. Ta bilder av alt, men ikke ansikt.  Instagram: masterforestilling passord: mastererkult				Leverer ut lapper
----------	---	--	--	--	-------------------------

Fredag 10.11 og 17.11 kan lærerne jobbe med å sette sammen sekvenser. Vi kan gjerne sende workshopplan til lærerne om de vil ha den.

Fredag 24.11 kommer hele ensemblet og veiledere for å ha visning for skolen. De skal få reflektere over det de ser. HA MED SPØRRESKJEMA TIL ELEVER OG LÆRERE om opplegget.

Fredag 01.12 skolen har visning for oss. Og at vi snakket litt om dette etterpå med dem. Vi skrev en personlig kommentar i alle refleksjonsbøkene til elevene fra oss.

Søndag 17.12 kl. 17.00 vi inviterer klassen og dere lærere til generalprøve av forestillingen. Dette er en søndag så oppmøtet er jo frivillig. Men vi hadde satt veldig stor pris på en siste tilbakemelding fra gruppen

#### Forestillinger:

Forestilling 1 - 2 time: 09.35

Forestilling 2- 5 time: 12.25

Forestilling 3 - 19.00

Eksamensforestilling: 5 time 12.25

## Vedlegg 9: Faseinndeling med mål

	Fase 1: Startpunkt og materialutvikling	Fase 2: Material- og konseptutvikling	Fase 3: Strukturering av materialet	Fase 4: Fremføring og produksjon	Fase 5: Refleksjon
Form	Åpen	Åpen	Lukket	Lukket	
Mål:	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Etablere gruppen</li> <li>- Etablere ansvarsområder</li> <li>-Planlegge prosessen</li> <li>-Ideutvikling</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-finne en tematisk vinkling</li> <li>- forme et brennpunkt</li> <li>-utvikle et konsept</li> <li>- utvikle materiale innen lys, lyd, bilde, video, kropp, stil, språk, scenografiske elementer, tekst.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Forme materialet</li> <li>- Dyrke det vi har</li> <li>-Komposisjon og dramaturgi</li> <li>-Evaluering</li> <li>-Valg og bortvalg</li> <li>- Plakat og pr.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ferdigstilling</li> <li>- Møtet med publikum</li> <li>-Utnytte sceniske virkemidler</li> <li>-Eksperimentere spillerommet</li> <li>-Tekniske prøver</li> <li>-Generalprøve</li> <li>-Prøve-forestillinger</li> <li>-Eksamens-forestilling</li> </ul>	<p><u>Forskerrollen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Refleksjon gjennom hele prosessen</li> </ul>
Hvordan	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Hente materiale fra ungdommene: tematikk, problemstillinger, språk, stil, musikk, gester, bevegelser osv.</li> <li>-Forske/utforske i ungdommenes levd liv: tid, rom, relasjon og kropp</li> <li>-Forske i spillrommet</li> <li>-Fokus på åpenhet og mangfold av ideer</li> <li>-planlegge godt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Er det en rød tråd?</li> <li>-Viktig å dokumentere det som fungerer og som vi vil ta med oss videre inn i struktureringen</li> <li>-Har vi noen sekvenser?</li> <li>-Visnings-seminar av ideer og materialet vi har utviklet til nå – både for ungdommene og for veiledere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jobbe med del mot helhet</li> <li>- Sy det hele sammen med overganger</li> <li>-Vise det vi har til ungdommene og bruke de som referansegruppe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reflektere over hvor vi enda kan utforske materialet</li> <li>-Videreutvikle mellom publikumsvisninger</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Notater funn og observasjoner</li> <li>-Bruke notater til å forbedre</li> <li>- Kritisk reflekterende logg</li> </ul>

## Vedlegg 10: Oversiktsplan/produksjonsplan

Arbeidstittel: 15 år i 2017

Prøveperiode: 01.09.17- 15.12.17

Opprigg: 15.12.17

Forestillinger: 18.12.17 tre dagforestillinger og en kveldsforestilling  
19.12.17 eksamensforestilling på dagen

Nedrigg: 19.12.17

Workshoper på Rosenborg skole: Fredager 12.25- 14.00

Fargekoder: **workshoper**, **prøver med ensemble**, **visningsseminar**.

Uke	Faseoversikt	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag	Lørdag	Søndag
35	Fase 1: Startpunkt Åpen fase	28.08	29.08	30.08 12.00 Prod.møte alle - Dragvoll kantine	31.08	01.09	02.09	03.09
36	Fase 1: Startpunkt Åpen fase	04.09	05.09	06.09 Prod.møte 10-11	07.09 <b>Prøve 10-14</b> <b>Bli kjent (09-15)</b> <b>Rom: BB</b>	08.09 Møte Rosenborg skole 11.30 <b>WORKSHOP: BLIKJENT</b> 12.25-14.00	09.09	10.09
37	Fase 1: Ideutvikling -Åpen fase	11.09	12.09	13.09 <b>Prøve 09-12</b> <b>Rom: Studio</b>	14.09	15.09 <b>WORKSHOP: Levd kropp</b> 12.25-14.00	16.09	17.09
38	Fase 1: Ideutvikling -Åpen fase	18.09	19.09	20.09	21.09 <b>Prøve 10.15-14 (09-15)</b> <b>Rom: BB</b>	22.09 <b>WORKSHOP: Levd tid</b> 12.25-14.00	23.09	24.09

39	Fase 1: Ideutvikling -Åpen fase	25.09	26.09	27.09	28.09 Prøve 10-14 Rom: Studio Prod.møte 14.00	29.09 WORKSHOP: Levd relasjon 12.25-14.00	30.09	01.10 Prøve 13-17 Rom: studio
40	Fase 1: Ideutvikling -Åpen fase	02.10	03.10	04.10 Prøve: Materialitet 10.30-12 Rom: Verkstedet Idedrodding og uttesting	05.10	06.10 WORKSHOP: Levd rom 12.25-14.00	07.10	08.10 Prøve 13-17 Rom: studio Trine og Christina jobber med tekst
41 Høstferie	Fase 1: Ideutvikling -Åpen fase	09.10	10.10	11.10	12.10	13.10 Prøve 11-15 (09-15) Rom: Studio	14.10	15.10 Videodesigner kommer
42	Fase 2: Material- og konseptutvikling Åpen fase	16.10 Prøve 10-16 (09-16) Rom: Studio Øvingsuke! Herman er med  SE PLAN FOR UKE 42!	17.10 Prøve 10-16 (09-16) Rom: Studio	18.10 Prøve 10-16 (09-16) Rom: Studio  Visningsseminar 11.00 -Veiledere	19.10 Prøver 10-16 (09-16) Rom: Studio Rektor kommer 12-13	20.10 WORKSHOP: LYD 12.25-14.00	21.10	22.10
43	Fase 2: Material- og konseptutvikling Åpen fase	23.10	24.10	25.10 Prøve 10-16 Rom: Eli-lab 13.00 Romforde l.møte Eli-Lab	26.10	27.10 WORKSHOP: Materialitet 12.25-14.00	28.10	29.10 Prøve 16-20 Rom: studio
44	Fase 2: Material-	30.10	31.10	01.11	02.11	03.11	04.11	05.11

	og konseptutvikling Åpen fase			Prøve 10-12 12-14 jobbe med musikk - Rom: Sit Dragvoll	Prøve 10-14.30 Rom: Sit Dragvoll	WORKS HOP: tema for forestillingen 12.25-14.00		
				DEADLINE: Invitert skoler, kulturelle skolesekk en, scenebruket Plakat, program, flyers				
45	Fase 2: Material- og konseptutvikling Åpen fase	06.11	07.11 Prøve 09-12 Rom: SiT Dragvoll	08.11 Prøve 10-16 Rom: Sit Dragvoll	09.11 Prøve 10-14 Rom: Sit Dragvoll Visningss eminar Kl. 12.00	10.11 Prøve 12-15 Rom: SiT	11.11	12.11 Prøve 12-16 Rom: Black boks
46	Fase 2/3: Material- og konseptutvikling Begynner å lukke	13.11	14.11	15.11	16.11 Prøve 10-14.30 Rom: Sit Dragvoll Thea og Trine	17.11 Prøve 10-13.00 Rom: Eli-lab	18.11	19.11
47	Fase 3: Strukturering av materialet Lukket fase	20.11	21.11 Opptak i studio 10.00 - 12.30	22.11 Oppmøte: 08.30 Visningss eminar 10-12.30 Rom: Eli-lab  Prøve 18.00-21.00 DI173	23.11 Prøve 10-14.30 Rom: Sit Dragvoll	24.11 Visningss eminar Rosenborg skole 12.25-14.00 Veiledere kommer	25.11 Øvings helg 15.30-20 Sted: TAG	26.11 Øvingshelg 15.30-20 Sted: TAG
48	Fase 3: Strukturering	27.11 Prøve	28.11 Prøve	29.11	30.11	01.12	02.12	03.12

	ing av materialet Lukket fase  MÅ HA ROM HELE UKEN	14-17 Prøve fokus på lyd  Sted: TAG	Sted: TAG 11- 16.00	Rapport- skrivning	Instafeed Program	12.25- 14.00 Ungdom mene viser oss. Vi leverer personlig tilbakemel dinger til ungdomm ene. DEADLI NE: Musikk video		
49	Fase 3: Strukturer ing av materialet Lukket fase	04.12 Skrive prosjektbes krivelse  Purre på invitasjoner - evt. ringe.	05.12	06.12	07.12	08.12	09.12 Øvings helg Sted: TAG 09.00 Lydstu dio 10- 15.00	10.12 Øvingshel g Sted: TAG 12-20
50	Overgang fra fase 3 til fase 4. Fremførin g og produksjo n Lukket fase	11.12 Prøve 08.30-16.00 Sted: TAG Visningsse minar 09.00	12.12 Prøve 12-20 Sted: TAG  Leverer prosjektrappor t	13.12 Prøve 09- 15 Sted: TAG Leverer nøkkel	14.12 Prøve 9-15 Sted: Studio	15.12 RIGGE OPP PÅ ROSENB ORG SKOLE KL. 12.00	16.12 Rigge, teknisk prøve 11 - 20	17.12 Tekniske prøver 10.00 – 12.00 Visningsse minar 12.00 - 15.00 Generalpr øve kl: 17.00
51	Fase 4: Fremførin g og produksjo n – lukket fase	18.12 <b>Forestillin g 1: 2 time: 09.35</b>  <b>Forestillin g 2: 5 time: 12.25</b>  <b>Forestillin g 3:19.00</b>	19.12 <b>Eksamensfor estilling: 5 time 12.25</b> <b>Trine og Christina har muntlig eksamen</b>  <b>Nedrigg - alle hjelper til.</b>  Teppefallsfest !!!	20.12	21.12 Sluttreflek sjon	22.11	23.12	24.12



## **Vedlegg 11: Læringsplanmål til sal og scene faget, 10 trinn**

### Skape

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- utvikle og formidle ideer til en elevvisning og vår-produksjon med profesjonelle aktører.
- samarbeide om å utvikle et scenisk uttrykk.
- jobbe prosessorientert mot et resultat.

### Formidle

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- presentere en produksjon for et publikum.
- samarbeide både på og bak scenen for at resultatet skal bli best mulig.
- utveksle synspunkter om valg av virkemidler og utførelse.
- få trening i refleksjon gjennom en refleksjonsbok som vi setter av tid til hver gang.
- være en referansegruppe og dermed trenes til å gi konstruktiv kritikk.

Disse workshopen vil resultere i en elevvisning. Vurderingsgrunnlag vil være denne visningen, prosessen frem til visningen og refleksjonsloggen.

## **Vedlegg 12: Kjøreregler for workshopene**

1. Fremheve det som er bra- respekt for hverandre, respekt for oss, vi skal ha respekt for dere, respekt for refleksjonsstunden.
2. Dere er våre eksperter – vi skal lære av dere. I forestillingen vi skal lage så skal dere kjenne dere igjen i ting som har blitt sagt og gjort. Vi er avhengige av dere. Dere er vårt ekspertpanel.
3. Hvordan kan vi få dere til å være stille? Forslag?
4. Mobilfri sone, med mindre vi ber om noe annet. Slik at noen ikke kan filme noe de ikke skal.
5. Ikke gå ut av klasserommet i timen – spør først.
6. Vi legger inn snappepause og dopause
7. Ikke lov å sette seg med mindre vi gir beskjed om det
8. Prøv å gjennomfør oppgavene dere får så godt som mulig – spør heller om hjelp enn å gi opp
9. Bruk den øvingstiden dere har fått tildelt
10. I vårt forskningsprosjekt skal vi filme dere, fordi vi må huske hva vi har gjort sammen. Dette er bare til vårt bruk. Dere har fått et samtykkeskjema om dette. Til dere som har svart nei: vi kommer til å filme alle sammen, men video med dere vil bli slettet.

## Vedlegg 13: Samtykkeskjema



Det humanistiske fakultet  
Institutt for kunst - og medievitenskap

11.09.2017

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt:**

**“15 år i 2017”**

Til deltager

#### **Bakgrunn og formål**

Vi er to masterstudentene ved NTNU, Christina Søhol og Trine Elise Gjermstad, som har innledet et samarbeid med Rosenborg skole for høsten 2017. Gjennom dette samarbeidet skal vi inn i sal og scene undervisningen til 10 trinnet, og ha workshops for å hente erfaringer fra deres levde liv. Vi skal lage en teaterforestilling med ungdom som målgruppe. For å hente materiale til forestillingen skal vi jobbe direkte med målgruppen en gang i uken gjennom workshops. Vi og våre profesjonelle aktører skal bearbeide elevenes erfaringer til et sceniskmateriale. På denne måten skal vi lage en aktuell og spennende forestilling for ungdom.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

I workshopene skal vi arbeide med ulike dramaøvelser, lage sekvenser og ha samtaler/intervjuer. Vi vil bruke lydopptaker for å ivareta disse samtalene. Vi vil også filme dem når de viser oss små sekvenser som de har laget under workshopene. Det innsamlede datamaterialet vil bli kunstnerisk bearbeidet og være utgangspunktet for scener og tekst-sekvenser i forestillingen. Videomaterialet vil kun bli brukt til vår forskning i dette arbeid og blir ikke vist for allmennheten. Arbeidet vil foregå på ca. ni fredager fremover fra kl. 12.25-14.00, med startdato 15.09.17. Disse workshopene skal lede til en elevvisning der de viser de ulike sekvensene de har laget. Forskningsprosjektet skal ende i en forestilling spilt av profesjonelle utøvere på Rosenborg skole 18. og 19 desember. Forskningsarbeidet vil bli avsluttet 31.05.18, etter at vår skriftlige avhandling er levert.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger og videoer vil bli behandlet konfidensielt og vil bli anonymisert.

### **Hva kan jeg få ut av dette?**

Du vil få være med på mange spennende workshoper med nye og utfordrende teaterøvelser der du får være kreativ og leke! Du vil sammen med resten av klassen din i sal og scene være med på å utvikle et nytt teaterstykke som skal spilles av profesjonelle aktører på skolen deres 18 og 19 desember, 2017.

### **Prosjektets varighet**

Disse workshopene vil foregå i sal og scene undervisning, minimum 9 ganger i løpet av høstsemesteret.

### **Frivillig deltakelse i forskingen**

Dette prosjektet inngår i sal og scene faget og er derfor en del av undervisningen. Prosjektet vil i dette semesteret være en del av vurderingsgrunnlaget til elevene. Det er frivillig å delta i dokumentasjonen av forskingen, som vil si video og lydopptak. Vi vil understreke at video- og lyd materialet kun vil være tilgjengelig og brukt av Gjermstad og Søhol i deres forskning. Det er mulighet til å avbryte deltagelse når som helst uten å oppgi noen grunn.

### **For eventuelle spørsmål ta kontakt med Trine Elise Gjermstad:**

[trinegjermstad@gmail.com](mailto:trinegjermstad@gmail.com)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker at

\_\_\_\_\_ (deltagers navn)

kan delta i studien i forbindelse med Trine Elise Gjermstad og Christina Søhols masterarbeid.

All informasjon vil bli anonymisert

\_\_\_\_\_  
(Sted, dato)

\_\_\_\_\_  
(foresattes underskrift)

**Vedlegg 14: Manus utkast 8**

***Manus utkast 8***

***Er det virkelig virkelig?***

***Masterforestilling av Trine Elise Gjermstad og  
Christina Søhol***

VIDEO – Blått mønster  
Lyd- innslipp – Doors  
Gå frem og ønske velkommen

## 1. Anslag og fryktmonolog Kamilla

Lyd – Anslag + fryktmonolog Kamilla

Anslag: Publikum sitter i mørket. Kommer små lyder fra lydbildet. Begynner med sovebevegelser. Så kommer teksten med lyden

Jeg er redd for å aldri finne noen som jeg kan tilbringe resten av livet mitt med.... At jeg aldri finner noen jeg kan elske. Hva om jeg dør alene? Hva om jeg ikke kommer til å bli lykkelig? Hva om jeg aldri kommer til å føle at livet mitt er fullkomment? Hva hvis jeg finner noen jeg elsker, men han.... Jeg vil ikke bli knust og såra. Hva hvis jeg lever livet mitt feil... at jeg tar alle valg feil. Jeg er redd for hvordan fremtiden min kommer å se ut og for å bli oppslukt i bekymringer.

## 2. Rutine morgen

*Kamilla går ut av sengen først og går for å sette på*

Lyd: God morgen-sang + På bussen

*Mia opp og går på badet. Hun jobber sakte.*

*Morten står opp sent og må forte seg.*

VIDEO AV

*Tar av t-skjorte, lukter på den, ser seg i speilet og tar på t-skjorten igjen.*

Overgang: *Går fra scenen og ut i publikum. publikum er bussen*

## 3. På bussen

Morten: Er det noen som har holdt av til meg?

Kamilla: Du Mia, har vi matte i første?

Mia: Ja fack, shit.

Kamilla: Jeg hater matte.

Mia: Hjulene på bussen de går.

De andre: Hold kjeft

Mia: Bitch—es

Morten: Er Kamilla her eller?

Kamilla: Hei (rødmer) ehmm...

Morten: Fikk lastet opp videoen i går. Sjekk på youtubkanalen min.

VIDEO PÅ

*SJEKKER MOBILEN- som om at de står å ser på filmen på mobilen*

Film

De kommenterer filmen underveis

VIDEO AV

Lyd – Press 1 (av bussen + kaos Mia + Press 1)

## 4. Skolegården.

Overgang: *Bussen stopper og de går på scenen igjen.*

*Her tar de ritualet sitt med en koselig hils ved å ta hverandre i ansiktet. Thea og Trine klemmer først.*

*Trine dytter unna Thea for å komme frem til Eirik. Thea trekker opp buksa, og Trine ordner håret.*

*Eirik retter på boxeren.*

Kamilla: Herregud så sykt bra.

Mia: Herregud nei.

Morten: Yo! Neoblå

Kamilla: Har vi fått mange views eller? *Hun prøver å ta på Morten*  
Morten: Har fått kommentarer på at du så litt dum ut, Mia. Hehe neida kødda.  
*Morten og Kamilla ler seg ut*

Overgang til press 1: *Lys og lyd-endring med kaos for Mia. Morten tar på maske og går over scenen og ut på andre siden. Emiji: sur. Sidelengs, forunderlig. El: jord og vann. Mia tar seg på brystet og ser tydelig medtatt og stresset ut. Emojiene går frem og stryker henne på kinnet. Mia i midten foran, Kamilla kommer bakfra og frem.*

## 5. Press 1

*Sittende. Når Trine har gått under arm.*

Kamilla: Vi har vår faste rutine, vi står opp, går på skolen, går å legg oss.

Mia: Æ trur det va enklere å voks opp før da (når foreldran vårres va ung). I dag så må man liksom voks opp så fort.

Kamilla: Men i den faste rutinen er det fullstendig kaos

Liggende, med Trine over.

Mia: Æ føl mæ som en brikke i et spill noen andre har lagt opp for mæ!

Kamilla: Venna, familie, presidenta, statsministera, terrorangrep, og du må ha ei mening om alt. Sittende, men Trine bak.

Mia: Æ vil bare ikke at noen skal se på mæ og syns æ e tjukk!

Kamilla: Æ syns det e skikkelig irriterende, egentlig.

Kamilla går bak og under teppet. Krabber så opp bak Thea under tepper. fokus på hendene som kommer opp under teppet.

**Lyd av**

## 6. Rutine hverdag på skolen

*Kamilla kommer først*

Lærer: Kamilla, kan du hjelpe meg å rydde klasserommet?

Kamilla: SERR??

Lærer: hadde vært fint ja.

Kamilla: Er det i dag vi har matteprøve?

Lærer: Ja, i neste time.

*Uffer seg mens hun må sette på plass stolene. Mia kommer inn og skal til å gå inn i klasserommet. Hun retter på genseren og buksen, og puster.*

Kamilla: Hei

Mia: Heei.

Lærer: Hei, alle sammen. Nå må dere sette dere. Vi begynner der vi slapp sist. Oppgave 4.19: kvadratroten av 4 gange 9 delt på 10. Husker du hva svaret, Kamilla?

Kamilla: ehhhhhh. et tall

Lærer: Morten?

Morten: ehh sånn 30 eller noe.

Lærer: Neei. Mia hva med deg?

Mia: (Stille) Ehh kan det være 1,9?

Lærer: Hva sa du nå?

Mia: (Høyere) 1,9

Lærer: Det var riktig. Kjemp bra Mia. Dette kan du jo.

Lærer: Det er viktig at dere husker dette. For det kommer på prøven, som er fra kapittel 4. Kvadratrot. For eksempel er kvadratrøttene til 9 lik 3 og  $-3$ . Symbolet refererer likevel alltid til den positive kvadratrotten. Hvis a er et negativt tall, er begge kvadratrøttene imaginære, og hvis a er kompleks, er begge kvadratrøttene også komplekse.... KAMILLA. Få den mobilen. Nå.

Kamilla: Ehh, æ ha ikke nå mobil

Lærer: Jo det har du. Jeg ser den under stolen

Kamilla: Ja men vi får jo lov til å bruke mobilen i Ivar sine timer. Er det dødsstraff for det her og nå.

Lærer: Kom hit og legg mobilen din.

*Kamilla reiser seg og går frem.*

**Lyd – (Rep: Jeg er så jævlig lei.) Kamilla kaos + Instagram**

*Morten og Mia snur seg og tar emoji'er frem fra bak på stolen. Morten: gråte, Mia: overrasket. Bekymret og trøstende – klar til å løpe. El: Luft og vann*

## 7. Kamilla kaos

*Klarer ikke skille det som er viktig og ikke viktig. klikker på det.*

Kamilla: Jeg er så jævlig lei. Du skjønner ingenting. Du aner ikke hvor jævlig viktig det var for meg å svare nå. Du aner ikke hva som skjedde på mobilen min. Det var faktisk noe jævlig alvorlig faktisk. Du tror du kan bestemme alt bare fordi du er voksen. Jeg er dritt lei av at folk skal bestemme over meg og si hva jeg skal gjøre. Du kan dra til helvete. jeg gidder ikke at du skal sitte der å være en jævlig bedreviter. Du vet ingenting og du skjønner ingenting.

*Kamilla løper rundt i rommet. Emoji: Morten: gråte fjes. Mia: overrasket med bryn. Eirik lyser etter med lykt. Kan lyse på de publikummerne som rører seg eller evt. hvisker. Thea rydder stoler. Kamilla løper en runde rundt i salen. Når hun kommer tilbake, stiller hun seg på plasseringen og tørker tårer mens hun puster ut.*

## 8. Instagram

Morten: eh, det er jo veldig greit å få med seg ting som skjer rundt omkring.

Kamilla: Det er en måte å se hva andre holder på med hele tiden. Og ja.

Mia: Det blir litt sånn at man observerer hverandre da. Uten at andre kan på en måte vite det. Uten å fysisk se hverandre, snakke med hverandre.

Kamilla: Sånn at du ikke blir ensom da. Du har alltid med deg mobilen som på en måte, da kan du alltid bare ringe noen, eller bare sende en melding, eller vær på insta eller noe sånt der.

Mia: Så har du alltid folk med deg.

### VIDEO- INSTAGRAM

Bilde av Kamilla og Mia: #nesten som i syden liksom, hehe

Morten: Serr, heng dem uten mæ? #bestejentan

Kamilla: wow, det bildet va jo faktisk fint av hu også, lett 100likes as. #<3<3

Bilde av pizzaen til Morten :#ekstramyeost

Mia: JA! Mer! OST! genialt #solbrillefjes

Kamilla: KNIS, haha. #Det e pizza, kæm bryr sæ.

Bilde av Mia trist, men fortsatt ganske pen: girls fake smiles, boys fakes love

Kamilla: åh, hvis hu hadd begynt å snakka hadd dæm kanskje gidda å vært sammen med a og. #he's not worth it, guurl

Morten: neeei, no bli det grining igjen. #improviseadaptovercome

Bilde av Kamilla: sitter på et tog #liveterbestute

Morten: ehhe, hu e jo ikke ute, hu e på toget?! #åjåjåjåjåj

Mia: shitt, perfect brows jo #Babe! "Kattenuss"

Kamilla: #sant!

Bilde av Morten i klasserommet som gjør slowsquat med spinner:

Kamilla: haha, sjå så søt han e #LOL

Mia: åh, du e så teit, prøve han å vær en klovn eller?? #hahahaha #snasen.

### VIDEO AV

Morten: men dæm flæste.. Ja, e litt sånn avhengig av mobilen sin, instagram og..

Thea: men så e d jo litt sånn da at hvis man e sammen også har vi ikke opp telefonen, men så bynne en å ta den opp, og den andre, og den tredje..

Trine: da bli det fort sånn at man ikke får kontakt liksom.

**Lyd av**



## 9. På vei hjem fra skolen

*Kamilla retter på genseren og bygger opp selvtilliten*

Kamilla: Halla, (må få kontakten til Morten som driver med mobilen) hei, hva skal du i kveld?

Morten: Nei ehh. Jeg å Steffen tenkte kanskje å...

Kamilla: Jeg tenkte kanskje vi kunne ha filmkveld i kveld.

Morten: Ja, nja ja.ja!

Mia: Ja så kult. Jeg kan.

Morten: Jaaa. Jeg må bare spørre mamma om jeg kan først da, eller jeg kan jo da.

Kamilla: Ja dere har jo kjellerstue

Morten Blir du med også eller?

Mia: Ja.

Mia merker at Kamilla blir sur.

Mia: Ja men da sees vi i kveld da.

*Morten og Kamilla gå bak til høyre side og tar på masker. Emojier: tungefjes. Så kommer de nysgjerrige og ertende tilbake mot Mia.*

## 10. Fryktmonolog, Mia

**Lyd – Frykt Mia + Rutine hjemme + Virkelige verden**

*Mia står foran i front. Prøver å få vekk de stygge tankene ved å bruke hendene. Trine og Eirik tar en maske og kommer å tar på henne. så går emojien bort og det går over til neste scene.*

Jeg er redd for å være uønsket, at ingen egentlig vil ha meg der og at jeg trenger meg på. Jeg er redd for at vennene mine skal gå lei av meg, at de finner seg nye og morsommere venner. Jeg er redd for at noen skal bli kjent med meg slik jeg virkelig er, også er det ikke godt nok. Jeg er vel mest redd for å ende opp alene og hate meg selv. (Emojiene stryker henne på kinnet)

*Mia stå foran og setter på musikken med sin mobil*

*Emojiene går bakerst og tar av seg maskene. Så rett inn på sitt rom*

## 11. Rutine hjemme

*Morten i felt 1, Kamilla i felt 5, Mia felt 3*

*Mia setter på musikken*

*-pusterom deilig å se på, Morten gamer, Kamilla danser, Mia synger gjøre noe som er gøy først så gå over til lekser som hun ikke klarer. Det blir stillhet.*

*Morten sitter på rommet, i felt 1, Kamilla i felt 5, Mia i felt 3.*

*Morten: Ja jeg kommer snart.*

*Mobilen plinger, og det ødelegger for alle tre. Dette gjentar seg til det ikke går an å gjøre noen ting mer. Morten og Mia går ut bak mens de sjekker mobilen, stiller seg opp med siden til teppet bak.*

## 12. Virkelige verden

Æ e en del av et spill,(lykter av – på med masker) et spill som nån andre har rigga opp. Som nån andre bestemme over, som nån andre styre. Æ e ikke menneskelig lenger. E æ ikke med i den virkelige verden?? (lykter på)

Den virkelige verden??? Snapchat e ikke virkelig, ikke instagram heller , ikke VSCO, ikke facebook, ikke youtube, ikke pinterest, ikke twitter, ikke...å oppdage den virkelige verden? Dæm rutinan vi har, skole, mat, middag, frokost, fritidsaktiviteta. Det e jo vårres virkelige verden.

Men, den virkelige verden for oss kan jo vær en helt ainna verden for liksom.. folk. Ka hvis alt e en simulasjon og vi bor i øyet t en kjempe (lykt blir øyer oppe) som i game of thrones? Game of thrones e jo ikke den virkelige verden. Det e jo ikke sant, bare at man tror det. Ka hvis alt skjer inni hodet ditt da? Tenk hvis vi ligg i ei sånn sykehusseng også wæææææ. (Lykt borti teppet og masse bevegelse med lyset)

*Kamilla faller. (Lykter som fyrlykt, sakte rundt)*

I den ikke virkelige verden sååååå er du deg, men bare den gode siden av deg. Det er på en måte deg, men det er ikke helt deg.

Det kan jo være sånn 35 % deg og eller så kan det være sånn 3 % deg. Det spørs jo litt på hvem du er da. Hvem du vil være. (*Lykt på maskene*)

(*Maskene bevege seg ut mot siden*)Men det æ like e at det e et sted, et sted der man kan...være noen andre, noen andre enn i virkeligheten. Man kan legge ut bilder, videoer, filma som man ser skikkelig bra ut, skikkelig fin ut, skikkelig kul ut. For æ vil jo, æ vil jo ha vænna, æ vil at nå ska syns æ e kul, æ vil jo at folk ska se mæ (*Maskene titte ut med lyktene på seg*). Æ vil jo at nå ska ha lyst til å heng med mæ.

*Trine henter mobilen sin og går på plass. Thea og Eirik kommer inn fra venstre side*

**Lyd av – går av seg selv**

### 13. Middag

*Mia felt bak 1, Morten fremme 2 og Kamilla felt 6*

Kamilla: vi har en regel “det e ikke lov å spis i morgenkåpe” fordi æ og søstra mi i har hatt sånn at vær gang det e middag så har vi kommi ned med sånn morgenkåpe da, fordi vi e litt sløv så spis vi middag i morgenkåpe, men no har i innført en ny regel at det e ikke lov å spis i morgenkåpe. Fordi det e hyggelig ooog, man treng itj å pynt sæ nei, meneh bare ikke gå i morgenkåpe. Også spis vi også går vi alle vært til vårt. *Kamilla går ut bak*

Mia: Okei, vi bruke nesten aaldri å lage middag sammen. Mora mi og broren min spise ofte sånn kjøttmat og sånn og da bruke æ å lag mæ nå.. For æ e vegeterianer, ja, så da bruke æ å lag mæ nå etter dem da. Jaa..det e bare det egentlig. *Mia går ut bak*

Morten: æ syns det e hyggelig å spise t vennan mine. Å spis middag der fordi det bli litt annerledes... hjem til mæ e det e litt sånn kaos under middagen. Og det e itj alltid vi rekk å spis middag heller. Vi har det veldig travelt for aille gjør nå vær dag, så dæffer e det artig å dra på besøk å spis hos andre, for det e jo ein ainna stemning. Artig å sje koss dæm andre gjør og tenk over ja, det e spennende. *Går frem og setter seg.*

Morten tar frem penn og bok fra sekken.

Mor: Kan du hjelpe meg å dekke på?

Mamma: Ja kjære.

Mor: Sukkerklumpen min.

Mamma: Du søte karamell-klump

Morten: Mor?!

Mor: Ja, vennen?

Morten: Mor?

Mor: Ja?

Morten: ehn, hva er kvadratroten av 4 gange 9 delt på 10?

Mor: spør Mammaen din.

Morten: Mamma??!

Mamma: Ja?

Morten: Mamma?

Mamma: Ja. Du trenger ikke rope sånn Morten

Morten: ehn, hva er kvadratroten av 4 gange 9 dele på 10?

Mamma: Ja..når du starter..

Morten: Glem det. Fant det ut.

Mor: Nå er det middag folkens. Kom og sett dere.

*Morten ser på mobilen sin.*

Mamma: Åh, gleder meg. Du lager alltid så fantastisk mat.

Foreldrene nusser og er klissete

Mor: Morten! Vekk med mobilen nå. Jeg har stått å laget middag en time nå og det er ikke lov med mobil ved middagsbordet.

Mamma: Ja, mordi din har rett.

Mor: Ja. Sukkerklumpen.

Mamma: Det denne maten her var helt fortreffelig. Nei jeg men digg, er det ikke det du pleier å si Morten, Diiiiigg mat.

Mor: Hvordan gikk det med matteprøven i dag?

Morten: nei...

Mor: Tok du den ikke?

Morten: Joda.

Mor: Karakter?

Morten: Jeg vet ikke. Jeg tok den i dag mor. Meen den samfunnsfagprøven ..

Mamma: jaaa? hvordan gikk det?

Morten:Jeg fikk 5.

Mamma: 5?

Mor: +?

Morten: 5.

Mamma: Vi øvde ganske mye på den prøven her. så jeg hadde forventet en 6-er altså. Er et Ivar du har i dette faget. Jeg skal nok ta meg en liten prat med han!

Morten: Nei, ikke gjør det da mamma.

Mor: Tenker du noe på fremtiden din egentlig? Skole, hva du skal studere, jobb, barn, familie

Mamma: Dame

Mor: Dame ja.

Mamma: eller gutt

Mor: eller gutt..

Morten ja, egentlig. Jeg har bestemt meg for å bli youtuber.

Mamma: En youtuber?

Morten: Ja.

Mor: Hva er en youtuber?

Mamma: Det er sånn, sånn ehm, tullinger på en nettside..

Morten: Nei med dere vet jo ikke hvordan det er. De har jo Lamborghini. Og de bor i svære hus, de tjener skikkelig penger. Jeg lover det.

Mamma: Er du seriøs nå?

Morten: Ja!

**Lyd på – Morten kaos + emoji-dans**

Mor: vet du hva Morten, det derre internettet er ikke bra for deg. Du må bli mer sosial og jeg forventer at du skal skaffe deg en ordentlig jobb.

## 14. Kaos Morten

*Thea og Trine kommer ut bak med masker. Emoji: Kamilla: lattis og overrasket, Mia: Happy og solbrille. Emojiene er glade og hjelpene. El: luft og jord. Morten sitter med hendene for ansiktet, og tar de foran ørene. Emojiene hjelper han opp. Han søker ly i en ikke virkelige verden med å sette på sangen han liker.*

## 15. Emojidans

*Morten styrer emojiene gjennom sin mobil. Etter slowmo i sangen begynner Morten å rigge klart for filmkveld. Han danser og er munter med sangen som spilles. Emojiene forsvinner ut bak teppet.*

**Lyd av – seg selv**

## 16. Filmkveld

Morten: Funnet en film på Netflix. Det er 20 års grense.

**Lyd – Netflix, Film lyd**

*Mia klyper Morten. Morten tar bort hånda.*

Mia: Ja det jo ikke ekte. Det er bare på film

Runde 1: Mia tar bort Morten. Morten: hva faen?

Runde 2: Mia kiler Morten : Bø.

Runde 3: Mia: Skriker, shit det var skummelt.

*Hun merker det er litt kleint og søker til mobilen sin.*

Morten og Kamilla kysser nesten

**Lyd – Pling + Kamilla klikk med mumling + Morten monolog**

Mia: Oi se på det her.

*Mia ler av det hun får på mobilen. Dette gjør at Kamilla klikker.*

## 17. Kamilla klikk.

*Overgang: Kamilla går frem på scenen er tydelig sint og frustrert. Morten og Mia henter frem emoji-masker bak stolen. Mia: djevelmaske, Morten: solbrille. Seige, litt skumle. El: jord og vann. De rydder stolene. Morten tar to stoler til høyre, Mia går bak og tar 1 stol til venstre. Mia av med maske og går så frem. De går bak.*

## 18. Morten monolog

*Morten kommer ut fra teppet. Kamilla går bak. Han begynner å snakke. Munter. Mot slutten av monologen kommer emojiene. Han sloss med de, og skur den av og går ut.*

Æ oppdaga i sommer, t bestemora mi, hu e gammel og bor i et stort hus og vi skuill bygg en veranda der. Vi brukt 7 daga på å bygg den, og da va fokuset mitt der. Det æ mene e at, om man e for my på mobilen så har man for my tid til å tenk på tull. (*Skru av lykt*) Når æ sto å snekra så tenkt no æ “no va det fint vær” og da slapp å stå å følg med på ka aille andre gjor på feks Snapchat heletida. Æ følt mæ my bedre og hadd masse energi sjøl om vi sto opp kl. 07 og hadde 12-timers arbeidsdag med litt sånn lønsj og sånn innimellom. men .. æ følt mæ så frisk og så våken Sjø om æ va stiv og støl så va det deilig og æ følt at æ va glad. Det va veldig artig å jobbe med nå konkret. Nå helt ainna enn å sitt bak mobilen å trykk. (*skur av lykt*). Æ følt æ levd et litt mer sånn ekte liv da, **PLING** emojiene våkner med til livet. Kamilla: kyssemunn, Mia: hjerteøyne. når main kain sjå produktet sitt og ikke bare leve gjennom en telefon. Den verandan står jo sikkert i hundretusen år framover itjsaint, emojiene kommer ut. skumle, fange han med kjærlighet.

og når æ bli oldefar kain æ si sånn “den der bygd æ sommern 2017

**Lyd – PLING!!!!**

*Morten tar opp mobilen.. Emojiene kommer underteppe og angriper han med lys og hender.*

Morten: NEI!! Og brøyter seg frem. Han går frem og skrur av mobilen sin så rett ut. Jentene går bak over å legger fra eg maskene. De tar opp mobilen og går fremover.

**Lyd av - av seg selv**

**VIDEO – Snapchat med en gang Morten er ute.**

**Lyd- Snapchatkrangel + Press 2 + overgang med stirring + største frykt + frisbee + Rutine kveld + PLING**

## 19. Snapchat krangel

*Mia og Kamilla sitter hver sin kant fremme på scenen med ansiktet mot publikum.*

Kamilla: Koffor oppført du dæ så rart i gå kveld?

Mia: Æ skjønne ikke ka du snakke om?

Kamille: Tydeligvis va det nå, siden du prøvd å ødelegg så gæli

Mia: Herregud... Chill

Kamilla: Serr ka e problemet ditt egentlig?

Mia: ??

Kamilla: du veit at æ ville vær der alein.

Mia: Nei æ visst ikke det.

Kamilla svarer ikke.

Mia: Hvis du villa vær der aleina kunne du bare sagt det.

Kamilla: Skjønne du virkelig ingenting???????

Mia: Serr?! Ro dæ ned.

Kamilla: ...

Mia: omg. Mente det ikke sånn

Kamilla: lol. e du dum elns?

Mia: koffor klikke du så jævli?  
Mia: emoji: knust gjerne  
Kamilla: fuck you  
Mia: stri gråt  
Kamilla: dame med stopp hender  
Mia: overrasket fjes  
Kamilla: lilla djevel  
Mia: tåre  
**VIDEO AV**  
*Jentene legger ned mobilen*

## 20. Press 2

*Mia stå i midten foran. Så kommer Kamilla og går på henne*  
Trine: Det er mange beslutninger som skal bli tatt, og det er mange vurderinger som skal bli gjort.  
Thea: Jeg er litt sliten  
Trine: En fridag er alt jeg ber om.  
Thea: Man kan ikke være svak, hvis man viser at man er usikker så blir man sett ned på.  
*Kamilla slegner Mia bak. VIDEO – Kamilla legger ut stygt bilde av Mia på Instagram*  
*Kamilla går rett til mobil og begynner å taste. Mia ser bildet bli lagt ut og jobber med det.*  
*Mia prøver å få bort bilde fra teppet. Kamilla står og ser på, så går hun sakte bakover. Mens hun ser på Mia*  
**VIDEO AV**  
*Kamilla går bak til det mørkeblå teppet. Mia gråter og faller ned. Mia ser Kamilla og de stirrer på hverandre. Mia reiser seg. Jentene jobber med en tråd i mellom seg. De bytter side på scenen med like stor avstand mellom de. På lyd q tar de teppet og er inn i største frykt.*

## 21. Instagram 2, legg ut bilde

## 22. Største fryktscenen/Krangel

**Lyd – Største frykt – Frisbee + Rutine kveld + Pling på slutten**  
*Drar ut teppet. Opp, bort, midten, bort, fall, opp, hjørnet, midten, bort, bort, midten med kamp, falle, ta teppet, rull sammen, sitte fast, så komme seg ut av det, ta tak i et hjørne, og tekke det ut, temmer teppet, heftigere, teppet opp x3, teppet faller bak. Jentene puster.*

Elske, Forlatt, el- sker, forlate, elsk-er ikke, late for, late som, noen elsker, en som, ikke er elsket, en som er alene, ingen elsker meg, alene, jeg er alene, alene, alene, alene.  
Hva om jeg dør alene? Å hate meg selv. Jeg vil ikke bli knust og såra. oppslukt i bekymringer. kjent med meg slik jeg virkelig er. ikke godt nok. Leve livet mitt feil. Uønsket. (dette skal legge inn i elske og forlatt. slutte med Jeg er alene.)

## 23. Frisbee lek

*Gjøre noe sammen uten å være forstyrret av sosiale media. Være glad*  
*Teppet detter bak jentene. Morten kommer inn med frisbee. De begynner å kaste den til hverandre.*  
*Morten kaster frisbeen ut, og går etter den*  
Kamilla: Shit jeg husker ikke sist jeg gjorde det her  
Mia: nei ikke jeg heller.  
Kamilla: Tar du bussen til skolen i morgen, eller?  
Mia: Ja.  
Kamilla: Ja vi sees da.  
*Kamilla gå frem på scenen. Driver med mobilen*  
**VIDEO – Sletting av film på instagram**  
*Kamilla skrur av mobilen*

## 24. Rutine kveld

*Alle er på hvert sitt rom. Morten spiller gitar. Kamilla ordner seg på badet. Mia ser på mobilen. Og velger å legge den igjen.*

*Morten kommer inn med gitaren sin. Jentene får til hvert sitt rom.*

**VIDEO - BLÅTT MØNSTER** når Trine legger seg. *Alle får roet seg. Og ser ut til å sovne.*

**PLING!**

*Alle åpner øynene.*

**BLACKOUT**

## **Vedlegg 16: Oppgaven ungdomsgruppen fikk av lærerne til visning**

Oppgaven elevene fikk fra sine sal - og scenelærere var som følger:

Lag en "A day in the life"- forestilling.

Elevene ble delt opp i 6 grupper og hver gruppe skulle ta for seg fire timer av en dag.

0-4, 4-8, 8-12, 12-16, 16-20 og 20-24. Dette ble trukket.

Neste steg var å trekke arbeidsmåte. Vi hadde skrevet ned alle de forskjellige arbeidsmåtene som dere jobbet med i de sju ukene, og elevene trakk sin måte å jobbe på, om det var "impro", "instagram" eller "move as one", for å nevne noen.

Det siste elevene skulle trekke var en følelse. Følelsen skulle gjennomsyre gruppas arbeid og komme frem i fremførelsen. Følgende følelser ble trukket:

- Følelsen av angst
- Følelsen av lykke
- Følelsen av å bli utelatt
- Følelsen av tomhet
- Følelsen av energi
- Følelsen av opplysning

Etter dette fikk elevene 50 minutter til jobbing med oppgaven før vi tok en gjennomkjøring.

Gruppene snakket seg imellom for å finne overganger.

## **Vedlegg 16: Skuespillernes bakfabel**

### **Morten:**

Farge: Mørk oransje.

Element: Luft i beina, vann i overkroppen

### Familie

I he ei søster å en bror. Ho e sju å hanj e tolv.

Mor mi hæte Anne å jobba som psykolog. Far minj hæte Sven å e marinteknolog.

Me bur i et hus.

### Hobby

Gaming, laga litt i FLstudio. Hære mest på Ghost, Megadeth å Alan Walker.

### Bagasje

He enj gjeng som i heng mykje ilag mæ. Når i bjønnte på ungdomsskulen, va i mæ på fotball, men krangla så mykje mæ dæ på laget at i ikkje årska lenger. Bytta litt gjeng sånn i 8./9.-klasse å det va ganske kjipt denj tia. Treng å vær sikker på folk, ellers trur i ikkje på at dæ liksom orska å heng eller nokke sånt.

### Mi største frykt

Mi største frykt er at eg ein dag skal gjere noko skikkelig dumt. Altså, sånn dumt at alle vennene mine slutter å henge med meg og eg øydelegg alle framtidsutsiktene mine. Det kan vere liksom at eg drep nokon med eit uhell liksom eller at eg begynner med noko dop også greier eg ikkje slutte eller noko sånn. Eg vil liksom ikkje at det skal skje noko som gjer at liksom heile livet mitt slik det er no berre skal forsvinne. Eg vil liksom at eg skal ha vennane mine og familien min og sånt.

Tenk om dei plutseleg berre ser på meg som ein skikkelig dust som går rundt og drep folk ved uhell, liksom. Det er ingen som vil vere venn med ein slik ein. Det er ingen som vil feire jul med ein sånn ein.

Når eg da sitt der, vennelaus, familielaus med blod på henda og heroinnåla i arma, tenkjer eg “no skal eg få meg jobb!”, så da går eg bekymringsfritt inn på eitt eller anna kontor og skal søke om jobb. Før eg veit ordet av det, er det fem store sikkerhetsvakter på meg, fordi det er jo ingen som vil ansette ein mordarjunkie utan venner og familie.

Eg orkar berre ikkje å vær “han der”.

### **Kamilla:**

Kamilla 15 år.

Jeg er født og oppvokst i Trondheim. Bor sammen med mamma og “pappa” og storesøstra mi. Thale går på vgs og er kjempeflink på skolen. Jeg prøver heletiden å være like flink som henne. “Pappa” er ikke den ordentlige pappaen min, men den som på en måte har vært pappaen min for meg hele oppveksten. Den «ekte» pappaen min stakk da jeg var sånn to ellersosånt.



Når jeg blir stor vil jeg bli skuespiller og advokat. Det hadde også vært hyggelig og fått en familie, en mann, kanskje barn etterhvert. Jeg vet ikke...

Jeg går på dans på kulturskolen på fritida, moderne. Ellers liker jeg å henge med venninnene mine. Vi pleier ofte å ha filmkvelder der vi spiser masse godteri og snapper med gutter, samtidig som vi ser film. Det er skikkelig hyggelig.

Jeg er fargen gul, men ønsker å være rød fordi det symboliserer fryktløshet, selvstendighet og sexy.

Element: jord og ild.

Min aller største frykt tror jeg er å aldri finne noen som jeg kan tilbringe resten av livet mitt med.... At jeg liksom aldri finner noen jeg kan elske. Hva om jeg dør alene? Det vil jeg jo ikke da. Hva hvis jeg finner noen jeg elsker, men han elsker ikke meg. Jeg er redd for å bli knust og såra og være alene. Jeg hater å være ensom. Hva om jeg ikke kommer til å bli lykkelig? Hva om jeg aldri kommer til å føle at livet mitt er fullkomment? Jeg er redd for at livet aldri kommer til å være nok for meg. Hva hvis jeg lever livet mitt feil.... og at jeg tar alle valg feil. Jeg er redd for hvordan fremtiden min kommer å se ut og jeg er redd for å bli oppslukt i bekymringer.

**Mia:**

Farge: blå

Ønsker å være: gul

Element: luft og vann

Foreldre: skilt 😞

Hobby: facebook, instagram, sminketutorials, dansing, se film og henge med venner

Hvem var du på barneskolen: var tilstede, hang med jentene, går ikke i klasse med alle mine

beste venner lenger, ikke ukul eller spesielt populær på barneskolen. Litt usynlig ❤️ gjorde det bra på skolen, spesielt i norsk og kunst og håndverk. Liker ikke å gjøre så mye ut av meg.

Ofte forelsket, men turte ikke å gjøre noe med det. Andre jenter fikk guttene før meg 😞 litt vill til tider også da tihi.

Hva vil du bli: psykolog og danser

Hva drømmer du om: kjæreste ❤️ å bli kjendis. Gå i fine klær og bli skikkelig pen så folk legger merke til meg-

Redd for: å være alene, ikke ha venner, at folk ikke liker meg. Bli utelatt. Edderkopper, naturkatastrofer, Trump.

Sosiale medier: legger ut fine bilder av meg selv og andre, fine måltid, sminke jeg har kjøpt på nett osv. Når jeg henger med kule folk. Får mange likes. Kjøper meg en ny jakke, nye klær. Min største frykt: Min største frykt er at alle skal forlate meg. Jeg er redd for å være uønsket, at ingen egentlig vil ha meg der og at jeg trenger meg på. Jeg er redd for at vennene mine skal

gå lei av meg og at de finner seg nye og morsommere venner på vgs. Jeg er redd for at ingen vil være venn med meg og at ingen noensinne kommer til å elske meg. Jeg er liksom redd for at noen skal bli kjent med meg slik jeg virkelig er, også er det ikke godt nok. Jeg er vel egentlig mest redd for å ende opp alene og hate meg selv.