

Elisabeth Kathleen Ofstad

Barneteater i profesjonelle rammer

– en analyse av teaterproduksjonen

Folk og røvere i Kardemomme by ved Rogaland teater

Masteroppgave i drama og teater

Trondheim, våren 2011



Elisabeth Kathleen Ofstad

Barneteater i profesjonelle rammer

- en analyse av teaterproduksjonen *Folk og røvere i Kardemomme by* ved Rogaland teater

Masteroppgave i drama og teater

Trondheim, våren 2011

Abstract

Key words: Applied drama, children's theatre where children perform for children within a professional framework, social relations, young participants, audience focus vs. child- and participant focus, paternalistic egalitarianism.

I am writing in an ongoing project between NTNU and Rogaland Theatre's children and youth theatre (BUT). The aim of this research cooperation is to strengthen the activity at BUT and give others insight into the model. In this project it is also desirable to present recommendations for future activities. I have chosen to focus on the child as a participant, and seek to ask whether this theatre work is significant for the children. Is the child in focus? Should Rogaland Theatre profit off of children? Is a professionalization a hindrance for the child's theatre craft and creative development, or is it an advantage? On whose terms are BUT's productions made? With these research questions as a basis my thesis question for the entire project is *What is a significant theatre production for children today?* By significant I mean something current, satisfactorily and relevant. I define children as young people between the ages of 7 and 14.

I use qualitative method and my epistemological perspective is constructivist epistemology. My empirical data is interviews, observations, and documents. I look at the production *Kardemomme by* as an example to be able to answer my thesis question, as this production is a typical example of what Rogaland Theatre has staged for children in the last decade. I have interviewed 16 informants; 4 leaders and 12 children, observed stage rehearsals, seen the performance, and been present behind the scenes during the performance.

I seek my theoretical perspectives within applied theatre, more specifically what reform pedagogics brought of drama theories in the American, the Scandinavian, and the British tradition. I also look at the views of children prior to and after the introduction of reform pedagogics. Further, I enter into modern research within drama and theatre work with children. As I look at the child as a participant I also seek theories in sociological research concerning the children of today and the various present views on the child.

To be able to describe the practice BUT moves within I want to use a concept Heidi Haukelien introduced in her evaluation of DUS – the young scene (2007). She places the DUS project in a *paternalistic egalitarianistic* tradition. This tradition is characterised by a compromise, which has happened, within the theatres, between these to completely contradictory extremities. The tradition is a balance between elitism, hierarchy, and democracy. On the one hand an understanding of artistic knowledge is brought from the elite and to others here children and youth. On the other hand, DUS (here BUT) shall be open for everyone who wants to participate.

With the contract, my thesis question, my empirical data, and theoretical perspectives as a starting point, I find in my analysis that BUT has challenges when it comes to moving within paternalistic egalitarianism. The children I have interviewed say sincerely that they are doing very good. The management express that they would very much like to be centered on children and democratic, but due to system reasons they have to choose a repertoire and a production model which does not put the child's way of being and level of competence at the centre. I see clear challenges by having child amateurs in a professional theatre. By being conscious their focus and views on children, for one thing, future children's theatre production at BUT, and other institution theatre, can be even more significant for today's children.

Hver gang (om det lå i hennes natur, eller hennes kjønn hun visste ikke riktig) hun trådte ut av livets strøm for å konsentrere seg om malingen, opplevde hun noen sekunders nakenhet da hun var som en ufødt sjel, en sjel berøvet sin kropp, hensatt på en forblåst tind og helt ubeskyttet mot alle tvilens stormkast. Hvorfor holdt hun da på med det?

Lily Briscoe i *Til fyret* av Virginia Woolf

***Et universitet er som kunstnerbransjen
- og så må det bli satt i et system.***

Prorektor for utdanning og læringskvalitet ved NTNU
Berit Kjeldstad

Forord

Læring gjennom kunstneriske symboler er en helt grunnleggende erfaringsmåte for Jerome S. Bruner;

”Menneskenes bruk av symboler er et uttrykk for deres dypeste egenart. Vi vet ikke hva som kom først inn i det hierarki som talen, sangen, dansen og bildet danner, men hvilken rekkefølge det enn har vært, ble mennesket født så snart det man gjorde betydde noe utover selve handlingen” (Bruner i Braanaas, 2008 :257).

Nå er jeg ved min avsluttende grad i drama/teater. Jeg har uttrykt meg gjennom kunstsymboler hele livet, og gjennom disse har jeg som Bruner, fått mine grunnleggende erfaringer i livet. Disse stundene har vært mine tyngste, mest utfordrende og også noen av mine lykkeligste.

Jeg ønsker å takke hele Rogaland teater for deres gode mottakelse av meg. Dere gav meg bra innlosjering, totalt frihet, åpenhet, ærlighet og herlige barn.

På reisen frem til hvor jeg er i dag, har jeg hatt stor glede av min mamma, Elin Ofstad. Hun har vist meg gleden ved teater, gleden av å diskutere, og hvor sabla gøy det kan være når en får det til. Tusen takk mamma for at du alltid er der.

Jeg ønsker også å takke søsteren min, Guri Ofstad Varpe, for gjennomlesing, korrekturhjelp og at hun kommer med gode ord når jeg har stått fast. Takk.

Den som i tillegg til meg selv har gjort at dette prosjektet nå er ferdig, er kjæresten min, Bjørnar Kvernevik. Han har vært der i oppturene og nedturene. Han har laget modeller, vært oppe sene nattetimer for å notere ideene mine, slik at jeg bare kunne snakke og tenke. Han har diskutert med meg, fått meg til å stå opp om dagene når det var som mørkest, og rett og slett sagt at jeg er best. Takk for du har vært glad i meg.

Til slutt ønsker jeg å takke min veileder Vigdis Aune. Hun ser hva jeg trenger, skjønner hvordan jeg skal komme meg videre, og klarer å tirre meg såpass at motivasjonen blomstrer etter veiledning med henne. Tusen takk for at du har hjulpet meg med å finne den riktige stien blant alt krattet.

Trondheim, mai 2011

Elisabeth Kathleen Ofstad



Innholdsfortegnelse

ABSTRACT	III
FORORD	VI
1.0 INNLEDNING	3
1.1 MIN FORTELLING.....	3
1.2 PROSJEKTBEKRIVELSE.....	4
1.3 BARNE- OG UNGDOMSTEATERET VED ROGALAND TEATER (BUT).....	6
1.4 PROBLEMSTILLING.....	9
1.5 AVGRENSNING AV FORSKNINGSFELTET.....	10
1.6 FORSKNINGENS RELEVANS.....	11
1.7 DISPONERING.....	12
2.0 METODE	15
2.1 METODOLOGI OG VITENSKAPSSYN.....	16
2.1.1 Metodologi.....	16
2.1.2 Praksiseksempel.....	17
2.1.3 Vitenskapssyn.....	19
2.2 FORSKNINGSDSIGN.....	22
2.3 MIN ETNOGRAFISKE FORSKNINGSREISE.....	22
2.3.1 Det første besøket.....	22
2.3.2 Endringer etter første besøk.....	25
2.3.3 Det andre besøket.....	26
2.3.4 Endringer etter andre besøk.....	27
2.4 REFLEKSJONER RUNDT FORSKERROLLEN.....	27
2.4.1 Leseforståelse.....	27
2.4.2 Fordommer.....	28
2.4.3 Kontraktsforskning.....	28
2.4.4 Forskeren mellom pedagogen og deltakeren.....	29
2.4.5 Intervjusituasjonen, anonymisering og forskningsetikk.....	30
2.4.6 Dynamisk forskning.....	32
2.5 REFLEKSJON OVER DESIGN OG METODE.....	32
3.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER	35
3.1 REFORMPEDAGOGIKK, BARN OG TEATER.....	36
3.1.1 Reformpedagogikkens barnesyn.....	36
3.1.2 Den amerikanske tradisjonen.....	38
3.1.3 Den skandinaviske tradisjonen.....	41
3.1.4 Den britiske tradisjonen.....	45
3.2 LEK, PERFORMANCE OG TEATER.....	50
3.2.1 Gavin Bolton.....	50
3.2.2 Barns lek som et performativt uttrykk.....	52
3.2.3 Paternalistisk egalitarisme og nyskaping i barneteater.....	55
3.3 EN OPPSUMMERING AV RETNINGENE.....	59

3.4 SYNET PÅ BARNET I DEN POSTMODERNE MEDIKULTUREN.....	60
3.4.1 Individet.....	61
3.4.2 Perspektiver på barndom i mediekulturen.....	62
3.4.2.1 Barn som estetisk og kulturelt kompetente?	64
3.4.3 Fritid, fri-tid, statustid.....	66
4.0 ANALYSE	69
4.1 ORGANISERING.....	70
4.1.1 Kommunikasjon og informasjonsflyt mellom organisasjonen og foreldrene.....	70
4.1.2 Stedet.....	75
4.1.3 Kommunikasjon innad i organisasjonen.....	78
4.1.4 Økonomi.....	78
4.1.5 Tid og prioriteringer	82
4.2 LEDELSE	84
4.2.1 Ledelse av det praktiske arbeidet.....	85
4.2.2 Hvordan bringes øvelsespraksis fra klubb inn i produksjonsarbeidet?	93
4.2.3 Kommunikasjon mellom ledelsen og barna.....	96
4.2.4 Oppsummering	98
4.3 FORM OG TEMA	99
4.3.1 Kardemomme by	100
4.3.2 Drømmer.....	104
4.4 BARNET SOM DELTAKER.....	108
4.4.1 Det sosiale barnet.....	108
4.4.2 Mentoroppgaven.....	110
4.4.3 Barna som medarbeidere	112
4.4.4 Hvordan opplever barnet å spille forestilling?	113
4.5 ANALYTISKE SLUTNINGER	117
5.0 TIL ETTERTANKE	121
6.0 BIBLIOGRAFI.....	126
7.0 VEDLEGGSLISTE	129

Figurliste

Figur 1: Forskningsdesign.	22
Figur 2: De strukturelle komponentene og elementene i <i>the Art of Drama with Children</i>	40
Figur 3: Personlighetssirkel	49
Figur 4: Dramatic playing mode og performance mode.....	52
Figur 5: Paternalistisk versus egalitaristisk og Publikumsfokus versus barne- og deltakerfokus.....	57
Figur 6: Endringen i lærer/pedagog- og deltakerrollen.	59

1.0 Innledning

En innledning brukes til å plassere teksten leseren er på vei inn i, i en større sammenheng. En avklarer begreper som skal brukes senere, forteller om hvordan teksten er blitt til, og hvordan en ønsker at den skal leses. En presenterer også problemstillingen i teksten slik at leseren får de riktige brillene på. Innledningen skal navigere teksten mellom det individuelle og det kollektive, fordi forfatteren vet at hun ikke har skrevet teksten helt alene; hun har vært helt avhengig av andre tekster, av diskusjoner disse imellom og samtaler med andre mennesker. Som forfatter vet en at når man slipper teksten, så slipper en også kontrollen over den. Det vil si at leserne fint kan finne helt andre betydninger i teksten, enn en selv var klar over og forstod da teksten ble skapt. Ved å legge frem rammene, intensjonen og relevansen for teksten håper en å redusere leserens muligheter for andre tolkninger.¹ Det er dette jeg skal gjøre nå.

1.1 Min fortelling

Da jeg var liten spilte jeg mye i teater og jeg danset ballett, men hva jeg tenkte om det, foruten at jeg synes at det var veldig gøy, husker jeg ikke. Hvorfor var det betydningsfylt for meg å være en hoppende *kanin* med verdens største hale i en ballettversjon av *Snøhvit*, en *and* som var et av dyrene til Papageno i *Tryllefloyten*, en *tanke* med pisket eggehvite i håret i *En natt i februar* av Staffan Göthe. Jeg elsket det husker jeg, men minnene om selve opplevelsen var at jeg satt i timevis og ventet, at jeg ikke helt skjønnte min rolle i den store sammenhengen og at jeg ikke alltid mestret rollen. Hvorfor var dette viktig for meg, hvorfor syklet mamma meg på alle disse øvingene dag ut og dag inn, og hvorfor mente ledelsen, her en privat ballettskole og Nordland Musikkfestuke og teaterpedagogen Anne Meek, at dette var betydningsfullt for barn å være med på?

Jeg har altså i mange år hatt interesse for barneteater. I 2007 så jeg en helt fantastisk barneteaterforestilling, *Pingvinhjelpen* av Erlend Loe og regi av Anne-Marit Sæther. Da var jeg nysgjerrig på hvorfor jeg synes dette var et godt barneteater at jeg skrev

¹ Skrevet med inspirasjon fra forordet i *Diskursanalyse* av Jørgensen og Phillips JØRGENSEN, M. W. & PHILLIPS, L. 1999. *Diskursanalyse som teori og metode*, Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag..

min bacheloroppgave om forestillingen. I masteroppgaven min har jeg ønsket å lære meg nye metoder. Jeg har gått fra salen og opp på scenen, for å forstå perspektivene og inngangen ledelsen og de unge har når de skaper barneteater i dag.

Det er også veldig motiverende og spennende å være en del av et eksternt forskningsprosjekt, der veileder er en del av prosjektet, i tillegg til at min forskning skal være med på å utvikle en del av Rogaland teater.

1.2 Prosjektbeskrivelse

Rogaland teater ble etablert i 1947 i en gammel ærverdig bygning fra 1883. Ti år etter, i 1957, ble barneteateret etablert, og en del år etter kom navnet de er kjent under i dag, barne- og ungdomsteateret (BUT). Jeg skal gå utdypende inn på hva BUT er i neste kapittel, men jeg forklarer her kort hovedprinsippene.

BUT driver teateropplæring for barn fra 7 år – 19 år. Disse går i alderbaserte grupper med en læreplan og mål for året. De har undervisning en gang i uka av BUTs pedagoger, noen er ansatt i 100 % stilling, mens andre er ansatt kun for å undervise. Fra disse gruppene tas det ut barn som får være med på den årlige barneteaterproduksjonen på høsten, og ungdommer som får være med på den årlige ungdomsteaterproduksjonen på våren. I BUTs handlingsplan for 2009 – 2011, datert 26.01.09, står det at de skal utvide virksomheten sin. De skal ta inn flere barn, de skal utvide staben med 1,5 stilling og øke oppgaver og ansvarsområder de tar del i. Blant disse oppgavene er å ”starte forskningsprosjekt med ett av landets universiteter”. Dette ønsker de ”for å få dokumentasjon på arbeidet vårt og for å kunne knytte kontakter ut av landet”. Rogaland teater og BUT har stolte og sterke tradisjoner og er en virksomhet som er høyt verdsatt av regionens befolkning, spesielt de som har vært og er med i BUT. Prosjektet gjøres på bakgrunn av teaterets eget ønske om å utvikle seg.

Det er i dette forskningsprosjektet jeg plasserer denne masteren. Jeg arbeider innenfor en kontrakt som er inngått mellom Rogaland teater og NTNU, dermed begrenser min forskning seg selv innenfor rammene som er gitt i kontrakten (se vedlegg 1). Målet med forskningssamarbeidet er å styrke virksomheten ved BUT og gi andre innsikt i

modellen. Videre i kontrakten står det at ett av målene er å ”belyse spørsmål om teater som en arena for kunst – og kulturproduksjon for ungdom” (se vedlegg 1). Videre står det at en ønsker at denne forskningen skal ”/.../ søke tendenser og ulike forståelser av virksomheten ved BUT gjennom de sosiale, kulturelle og estetiske erfaringene som formidles” (se vedlegg 1).

Kontrakten ble signert februar 2010, min deltakelse i prosjektet startet høsten 2010. Høsten 2010 satte teateret i samarbeid med BUT opp *Folk og røvere i Kardemomme by* (*Kardemomme by*) med premiere 15. oktober. Denne forestillingen er et typisk eksempel på repertoaret til teateret, og kan slik brukes som eksempel på praksis i dag (se vedlegg 2). Det er også interessant å undersøke en barneteaterklassiker da dette er en fremtredende del av deres repertoar de siste årene. Produksjonen begynte sin øvingsperiode 16. august, med premiere 15. oktober 2010, og spilleslutt 4.mars 2011. Det ble til sammen spilt 88 forestillinger. Barna var delt inn i to lag, der to barn spilte samme rolle. I oktober 2010 hadde jeg to besøk ved teateret der jeg intervjuet og gjorde observasjoner. Ved mitt siste besøk så jeg forestillinger av hvert lag og var bak scenen under forestilling ved hvert lag. Jeg har også fått tilgang til informasjonsbrev, fagplaner og andre dokumenter fra teateret som er en av stemmene i analysen.

I forestillingen var det bare barn som var delaktige, og voksne var kun ansatte som teknisk personell. Alle barna ble hentet fra barne- og ungdomsteateret, og det var i alt 56 barn med i produksjonen. Det var to personer til hver rolle, altså 28 enkeltroller. Rollene fordelte seg fra 2. – 9. klasse, det vil si fra rundt 7 til 14 år. De ble delt i speilende grupper, eller lag, et X- og et Y-lag. Lagene spilte en uke hver og byttet på torsdager. Under scenep prøvene observerte lagene hverandre ved at det ene satt i salen og så på når det andre laget var på scenen. Før scenep prøvene var begge rollene tilstede på gulvet under øvingene.

Det er planlagt at mitt prosjekt skal utgjøre et kapittel i en bok om BUT. I *Fagplan for teaterundervisning i BUT 2010* av Lone Ungar, står det mer detaljert hva forskningssamarbeidet er fra deres side. Slik kan en plassere mitt masterprosjekt i det store prosjektet.

”I 2010 innleder BUT et treårig forsknings samarbeid med NTNU i Trondheim. Dette er et ledd i arbeidet mot å etablere BUT som et internasjonalt kompetansesenter for barne- og ungdomsteater. Forskningsprosjektet har som mål å belyse BUTs virksomhet fra kunstneriske, demokratiske, pedagogiske og psykososiale perspektiver. Videre å sette BUT i en historisk og samtidig sammenheng. Forskningen vil starte lokalt, for så å utvide til sammenlignende forskning i Skandinavia og senere resten av Europa. Dette kan styrke vår virksomhet og gi flere institusjonsteatre gode grunner til å la seg inspirere av vår modell.” (*Fagplan for teaterundervisning i BUT 2010 – Klubben, Ungar 2010 :8*).

1.3 Barne- og ungdomsteateret ved Rogaland teater (BUT)

Barn spiller for barn, dette er deres fritidsaktivitet. Når noen drar på fotballtrening, så drar disse barna på teatertrening, eller en kan også si teateropplæring. Det er et stort fellesskap med mange barn, nesten 400 i alt. De ansatte forteller at det er like mange på venteliste for å være med. Barna synes det er gøy og selvutviklende, om det sistnevnte er deres ord eller voksnes ord vites ikke. Noen er veldig engasjert, andre bare er der og gjør som de blir fortalt. Det gir en stor status i Stavanger å ha barn som går i barneteateret. Mange foreldre har selv vært medlem av BUT som barn.²

Barne- og ungdomsteateret ved Rogaland teater (BUT) har eksistert i over 50 år. Institusjonsteater hvor barn spiller for barn har det siste tiåret dukket opp flere steder i landet: Hålogaland teater med *Lille Hålogaland* og Haugesund teater med *Teaterskolen*. Lille Hålogaland har tematikk som vennskap og også klassikere som *A Christmas Carol*. Teaterskolen setter opp teater for babyer og små barn våren 2011, der spenning og nysgjerrighet står sentralt.

BUT jobber med nesten 400 barn i løpet av en uke. Barna er delt inn i aldersbaserte grupper, og på en del populære alderstrinn kan det være flere grupper. Det er opptil 26 barn per gruppe og disse møtes 12 kvelder i semesteret. Søknadsperioden åpnes på Internett i desember. I starten av januar har teateret gjort en loddtrekking, og barna er klare til å starte. Loddtrekningen er ikke helt tilfeldig, de legger inn ekvivalenter som skal telle positivt; søkt tidligere, søsken som er med fra før, alder og kjønn (det er et ønske at gruppene blir mest mulig heterogene og av en viss størrelse.) Disse gruppene kalles *klubb*, og sosiolekten sier at *de går i klubb*. I klubb har de undervisningsplaner for hvert semester, mål og ukeplaner. Disse endrer seg ettersom semesteret trer frem,

² Jeg fikk ofte høre at BUT hadde en høy status da jeg bodde i Stavanger i 2007. Dette har jeg også fått bekreftet av venner som kommer fra byen.

men de er forholdsvis faste, ettersom det er mål som skal nås. Eksempel på semesterfokus for gruppen som kaller seg *Bajasene* (5. og 6. klasse) høsten 2010 er kropp og stemme.

For å forklare videre hva BUT er vil jeg vise til ett av målene de har:

”Drive en virksomhet hvor barn og unge lærer om teaterkunst” (Årsrapport 2010 fra Rogaland teater). Videre sier de at gjennom medlemskap i BUT skal barn og unge:

- ”Få innsikt i hvordan teateret fungerer som institusjon, og hvilke kunstnere og andre yrkesgrupper som inngår i teatermaskineriet.
- Utvikle sine estetiske sanser, skapende krefter og evnen til å se verdien i den kunstneriske teaterprosessen.
- Utvikle spillkompetanse og innsikt i dramatiske uttrykksformer.
- Utvikle stemme og kropp gjennom øvelser i skuespillertrening og samspill.
- Erkjenne verdien av å arbeide og samarbeide i profesjonelle rammer.
- Erkjenne at læringen gir dem erfaring som er tilknyttet andre arenaer i livet, nå og i fremtiden.” (*Fagplan for teaterundervisning i BUT 2010 – Klubben*, Ungar 2010 :3)

BUT er underlagt Rogaland teater. Nåværende leder er Bjørn Ravn Carlsen og han har fire ansatte som han blant annet har personalansvar for. En av de ansatte i BUT er regissør for *Kardemomme by* Lone Ungar. Carlsen er medlem av teaterets kunstneriske råd og ledergruppe.

Barneteaterforestillingen, som også kalles familieforestillingen, settes opp hver høst og det er her barn fra klubb får mulighet til å spille. Disse barna velges ut fra alle gruppene gjennom en slags audition, eller arbeidsgruppe som BUT har valgt å kalle det. ”Dette foregår alltid i en arbeidsgruppe, hvor ingen skal stå alene igjen etter et uttak, og hvor øvelsene foregår i grupper” (*Fagplan for teaterundervisning i BUT – Klubben*, Ungar, 2010 :11). Før dette har instruktøren observert alle barna i aktivitet i klubb. Hun velger så ut de barna hun vil se mer av, disse blir kalt inn til arbeidsgruppe. Ut fra prestasjonene i arbeidsgruppen velges barna ut til forestilling. I forbindelse med *Kardemomme by* ble alle i arbeidsgruppen valgt ut til produksjonen. Flertallet var nye medlemmer i BUT fra våren 2010. Av de som hadde vært i klubb en stund var flertallet uten forestillingserfaring. Det har aldri vært med så mange barn, uten voksne involvert på scenen, i en produksjon tidligere på Rogaland teater.

Jeg vil nå presentere de ansatte i BUT og teatersjefen av Rogaland teater. Dette for å fortelle hvem de er og for å kunne presentere den teaterfaglige tyngden BUT innehar.

Arne Nøst er teatersjef på Rogaland teater, og slik teaterets øverste sjef foruten om styret. Han er utdannet ved Kunstakademiet i Trondheim og Statens kunstakademi i Oslo. Han har jobbet som billedkunstner, scenograf, illustratør i Dagbladet, illustrert flere bøker og har vært styreleder for Norske billedkunstnere.

Bjørn Ravn Carlsen er sjef for BUT. Han sitter i ledergruppa som består av andre ledere på huset, som blant annet markedssjef, produksjonssjef og Nøst. Carlsen er også en del av kunstnerisk råd, som leser, vurderer dramatik og slik planlegger teaterets profil. Carlsen er så å si oppvokst på teateret, han har vært medlem av BUT siden han var liten gutt, og spilte politimester Bastian i *Kardemomme by* i alle de 102 forestillingene som ble vist i 1978. Han har vært barneteatersassistent i BUT i mange år før han fikk sjefsstillingen i 2002. Han har studert 20 vekttall i drama/teater på NTNU, og i 1998 hospiterte han ved instruktørlinjen ved Statens teaterhøyskole.

Lone Ungar er noe BUT kaller for teatermaker, jeg tolker dette som en av deres faste instruktører. Hun er nå instruktør for *Kardemomme by* og har også selv spilt i dette stykket da det ble satt opp i 1978, da spilte hun fru Bastian. Ungar har grunnfag i teaterhistorie og dramapedagogikk, og grunnfag i fritidspedagogikk. Før hun ble teatermaker har hun jobbet som barneteaterassistent ved BUT i mange år.

Nina Gotlibsen er teatermaker i BUT. Hun er vikar for **Grethe Mo**. Grethe Mo er utdannet skuespiller fra Kunsthøyskolen i Oslo, og har skrevet et barneteaterstykke der voksne spiller for barn, *Abelsabligøyer*. Nina Gotlibsen har 30 vekttall i drama og teaterkommunikasjon fra høyskolen i Oslo, grunnfag i teatervitenskap fra UiO, og master i dramaturgi fra Universitetet i Århus. Hun har jobbet med barn og ungdom i 10 år, blant annet fra Oslo teatersenter, Kampen barneteater, Østensjøen barne- og ungdomsteater (Bøler), St. Sunniva skole og Kulturskolen i Oslo og Buskerud. Videre har Gotlibsen jobbet som faglærer på teaterlinja ved Gol videregående skule og som linjelærer på scenekunstlinja ved Hallingdal folkehøgskule. Før hun begynte som vikar hos BUT var hun prosjektleder for Kreftomsorg Rogaland hvor de benytter kunst og kultur som møteplass for barn og unge som pårørende av kreft.

Carl Jørn Johansen er teatermaker i BUT og er utdannet dramaturg ved universitetet i Århus, med sidefag i medievitenskap. Johansen har vært ansatt som dramaturg ved det Åpne teateret i Oslo, han har vært instruktør eller produksjonsdramaturg ved flere prosjekter. Han har vært teaterlærer ved Hallingdal folkehøgskule og ved Titan Norway Teaterskole.

Børe Noer Borrevik er teatertechniker i BUT og er deleier i et kunstgalleri i Stavanger. Galleriet driver en kunstscole for barn. Borrevik er utdannet elektriker og har vært ansvarlig for lysdesignet ved flere konserter og teaterhus. Han har lyssatt alt fra kunstutstillinger, teater og messestander både i Norge og i utlandet.

1.4 Problemstilling

I følge kontrakten som er inngått mellom NTNU og Rogaland teater er det flere fokusområder som en ønsker forskning på. Her er noen eksempler fra kontrakten som er gode indikasjoner på hvilke fokusområder jeg vil bevege meg i:

”ledere og deltakeres forståelser/.../sosial betydning for deltakerne/.../ tematikk og scenisk form/.../ og forståelsen av hvordan kurs og teaterproduksjoner plasserer seg /.../” (se vedlegg 1).

Jeg vil bevege meg på tvers av disse fokusområdene i arbeidet med å finne svar på min problemstilling.

Med utgangspunkt i kontrakten, mitt empiriske materiale og teoretiske perspektiver får dette meg til å spørre: er dette teaterarbeidet betydningsfylt for barna? Er barnet i fokus? Skal Rogaland teater tjene penger på barn? Er en profesjonalisering et hinder for barnets teaterhåndverk og kreative utvikling, eller er det en fordel? På hvem sine premisser lages produksjonene til BUT?

Min problemstilling blir da:

Hva er en betydningsfull teaterproduksjon for barn i dag?

Jeg ønsker å analysere aspekter ved produksjonen av *Kardemomme by* som et eksempel på der barn spiller for barn i profesjonelle rammer. Perspektivene jeg ser på er ledelsen og deres metodikk, organisering, form, tema, og barnet som deltaker.

Det jeg legger i betydningsfull er: relevant, fullgod og aktuell. Med barn mener jeg det BUT avgrenser sine barneteaterforestillinger til: aldersgruppen fra 7-14 år. Fra de er 15 år og oppover får de være med i ungdomsproduksjonen. BUT betyr som tidligere nevnt barne- og ungdomsteateret. Jeg velger å fortsatt benytte hele forkortelsen selv om jeg ikke forsker på ungdommene, dette er fordi BUT er en velkjent forkortelse ved teateret og det ville vært underlig å ikke benytte den.

1.5 Avgrensning av forskningsfeltet

Med utgangspunkt i problemstillingen der jeg skal se på hva som er en betydningsfull teaterproduksjon for barn trenger jeg teoretiske perspektiver fra anvendt teater, estetisk erkjennelse og kreative og transformativ prosesser.

Anvendt teater forstår jeg som en drama- og teateraktivitet som primært foregår utenfor de etablerte teaterinstitusjonene, denne aktiviteten skal hovedsakelig komme individet, fellesskapet og samfunnet til gode. Helen Nicholson forteller i sin bok *Applied Drama* (2005): "Included in the portmanteau of applied drama/theatre are practices as diverse as, for example, drama education and theatre in education, theatre in health education, theatre for development, theatre in prisons, community theatre, heritage theatre and reminiscence theatre" (Nicholson, 2005 :2). BUT sin praksis foregår i et institusjonsteater, men mye av dets praksis kan ses i sammenheng med praksisen i anvendt teater, da mye handler om opplæring.

For å kunne beskrive praksisen BUT beveger seg i ønsker jeg å benytte et begrep Heidi Haukelien har lansert i sin evaluering av DUS – den unge scene (2007). Hun plasserer DUS-prosjektet i en *paternalistisk-egalitær* tradisjon. Denne tradisjonen bærer preg av et kompromiss, som har skjedd, innad i teatrene, mellom disse to helt motstridende ytterpunktene. Tradisjonen er en balanse mellom elitismen, hierarkiet og demokratiet. På den ene siden en forståelse av at kunstnerisk kunnskap

bringes nedover fra eliten til andre, her til barn og unge. På den andre siden skal DUS, her BUT, være åpen for alle som vil være med.

Jeg velger som sagt å søke mine teoretiske perspektiver innenfor anvendt teater. Teoriene fra anvendt teater er utviklet i det dramapedagogiske feltet og har blitt mye brukt for å analysere spill og agering i skole og undervisningssammenheng. Jeg ønsker å bevege meg i det reformpedagogikken kom med av dramateorier i den amerikanske, den skandinaviske og den britiske tradisjonen. Jeg vil også forholde meg til reformpedagogikkens barnesyn. Det er innad ulikheter i praksis og teorier, men prinsippet er at barnet skal *lære*, ha det *gøy* og *å bli*. Nyere forskning fra Bolton, utviklet av Guss og Hovik legger vekt på om det lekende barnet kan være performativt og transformativt. Dette speiles i synet på barn, der Juul mener at barn er kompetente, og Juncker at barnet er estetisk kompetente. Prinsippet er her *å være*.

Forskjellen på *å bli* og på *å være* er at reformpedagogene ønsket å utvikle barnet, gi det kunnskap gjennom dramaarbeidet, mens hos Bolton og i nyere forskning er det barnets estetiske forståelse og kunnskaper her og nå som skal stimuleres og arbeides med.

Jeg kommer til å diskutere barnas og ledelsens formidlede erfaringer i lys av disse teoretiske perspektiver og teaterets eget ønske om fornyelse. Slik kan jeg se om teaterproduksjonen *Kardemomme by* er betydningsfull for barnet. Jeg kan gjennom denne diskusjonen også få kartlagt hva teateret er, hva de sier at de er, hva de sier at de vil og hvor de bør ta veien.

1.6 Forskningens relevans

I dagens barneteaterdiskurs er det en sterk tendens til at forskerne sier at barn bør få vist samtidsrelevant barneteater som tar deres livsverden på alvor. I Sverige har blant annet Staffan Göthe og Suzanen Osten vært stemmegivende. I Norge har det derimot vært lite nyskapende barnedramatikk. Det er stort sett det frie feltet som har praktisert innenfor samtidskunsten for barn. Institusjonsteatrene har vist tradisjonelt barneteater, for eksempel Egners historier og *Reisen til Julestjernen*. En kan kanskje forklare populariteten til disse klassikerne med barnas kjennskap til stoffet på forhånd. Som

Viveka Hagnell sier: ”Thorbjørn Egners Tante Sofie är välkänd av barnen redan för teaterbesöket” (Hagnell, 1983 :253). Barneteaterklassikerne har underholdt tre generasjoner, dette gir en publikumsrelasjon i salen. Både bestemor, mor og datter sitter i salen med en felles kulturell referanse og opplevelse. I tradisjonen der barn spiller for barn er den tradisjonelle tendensen gjeldene her også, det er klassikere som spilles og noen, men få barn, spiller samtidsdramatikk.

Karin Helander, som er ledende innefor den skandinaviske barneteaterforskningen, mener at synet på barn og barndom blir noe snevert om de bare skal få fortalt de gamle eventyrene. Barnet kan få hjelp til å forstå seg selv og samfunnet rundt seg om fortellingene har tema fra barnets hverdagsliv. Teateret synes ofte å ha visse ideer om barndom og ser ikke realitetene i barns liv i dag: ”Barnkulturen skapas på vuxenvärldens villkor. Kulturella representasjoner av barndom är ofta motstridiga, de berättar snarast om idèer om barndom än om realiteter i barns liv” (Helander, 2003 :9).

Gjennom min forskning vil jeg se på problematikken: hva aktuelt barneteater kan være på en ny måte. Jeg snur på det og ønsker å svare på en debatt med å gå en litt annen vei enn hva som er gjort tidligere. Jeg ønsker å undersøke barneteater der barn spiller for barn, og jeg ønsker å bringe inn deltakerens formidlende erfaringer. Aune (2010) og Aaltonen (2006) har analysert praksiser der barn og ungdom har deltatt i frie teaterproduksjoner med fokus på den unge deltakeren, og jeg skal gjøre mye av det samme. Det som skiller seg ut med mitt prosjekt er at jeg skal se på en praksis som har etablert seg i en institusjon. Som nevnt så åpner flere og flere institusjonsteatre for at barn skal gå i lære og spille forestillinger hos dem med deres apparat. Slik er min forskning aktuell.

1.7 Disponering

I kapittel 2: *Metode* presenterer jeg metoden jeg har benyttet meg av, den kvalitative metode. Videre presenterer jeg begrepet case studie og hvordan jeg velger å benytte meg av denne. Jeg presenterer vitenskapssynet mitt og hvordan det forholder seg til den kvalitative metoden og case studie. Jeg går videre inn på metodikken, hvordan jeg

har samlet inn empirien. Jeg reflekterer avslutningsvis over forskerrollen og mitt valg av design og metode.

I kapittel 3: *Teoretiske perspektiver* ser jeg på reformpedagogikkens barnesyn og hvordan det har endret seg fra 1800-tallets syn på barn. Videre ser jeg på dramapedagoger som arbeidet i reformpedagogikken, jeg presenterer tre tradisjoner; den amerikanske, den skandinaviske og den britiske, og ser på hvordan deres syn er på barneskuespilleren. Jeg drøfter så hvordan sammenhengen er mellom denne dramapedagogiske tradisjon og nye former for teateruttrykk, og jeg spør om disse formene kan være aktuelt i teater der barn spiller for barn. Jeg trekker inn begreper som kan plasseres på teater som arbeider med barn i dag. Avslutningsvis ser jeg på hvordan barnesynet har endret seg de siste årene. Jeg undersøker om barnet kan sees på som estetisk og kulturelt kompetente.

I kapittel 4: *Analyse* går jeg gjennom min empiri med utgangspunkt i problemstillingen og de teoretiske perspektivene jeg har lagt frem i kapittel 3. Jeg benytter meg av barnet som deltaker og ledelsen som inngangsperspektiver i empirien. Jeg deler ledelse inn i kategoriene organisasjon, form og tema.

I kapittel 5: *Til ettertanke* gir jeg på bakgrunn av analysen forslag om fornyelse til BUT. Jeg gjør tankene til videre praksis også aktuell for andre institusjonsteatre som arbeider med barn, eller som ønsker å bringe barn inn i deres teater. Slik kan jeg gjøre min forskning relevant for andre og ikke bare BUT.

2.0 Metode

I dette kapitlet skal jeg gå inn på hvilken metode og metodologi og hvilket vitenskapssyn jeg har benyttet meg av i forskningen min. Metodologi betyr læren om metodene, og blir sett på som den overordnede metoden for hele forskningen, rammeverket. I mitt tilfelle er det den kvalitative metoden. Til hjelp for å belyse metodevalget mitt vil jeg bruke *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, skrevet av Mats Alvesson og Kaj Skjölberg (2008). Metoden er hvordan en ønsker å gjøre forskningen, for eksempel gjennom intervju, observasjon, foto, litteraturforståelse og så videre. Jeg benytter meg av intervju, observasjon og litteraturforståelse.

Jeg gjør en empirisk casestudie³, der jeg ser på teaterproduksjonen *Kardemomme* by på Rogaland teater som et typisk eksempel på deres repertoar. Mitt vitenskapssyn er konstruktivistisk epistemologi. En slik casestudie eller et praksiseksempel, plasserer seg i en annen retning enn dette vitenskapssynet, jeg vil i kapitlet forklare hvorfor jeg kan bruke en slik casestudie med det vitenskapssynet jeg har. Her kommer jeg til å bruke John O'Toole, *Doing drama research. Stepping into enquiry in drama, theatre and education* (2006), Joe Winstons artikkel *Researchin through Case Study* (i Ackroyd 2006) og Robert K. Yin, *Case Study Research. Design and Methods* (2009). Yin beveger seg innenfor kvalitativ metode, men også kvantitativ. Slik belyser han at det er ulike måter å forstå casestudier på. Yin gir en introduksjon til casestudier og hvordan den foregår i praksis. Hans praksis beveger seg innenfor det samfunnsvitenskaplige feltet.

Vitenskapssyn er, kort fortalt, med hvilke briller en ser verden med når en gjør forskningen og analyseringen. Mitt vitenskapssyn er som sagt konstruktivistisk epistemologi. For å forklare vitenskapssynet mitt og belyse dette valget vil jeg benytte meg av Norman Denzin, *Interpretive Ethnography. Ethnographic Practices for the 21st Century* (1997). Han argumenterer for at postmoderne etnografi er den moralske

³ Jeg velger å bruke det engelsk-norske ordet casestudie, i stedet for *kasusstudie* som Språkrådet blant annet har foreslått. Jeg mener det norske ordet innebefatter kun ordet kategorier, ikke eksempelet i seg selv. Eksempelstudier eller tilfellestudier er heller ikke gode norske ord.

diskursen for den moderne verden vi nå forsker i. Videre sier han at etnografer kan og bør utforske nye typer av eksperimentell tekst, som performance-based tekst, journalistiske litterære tekster og fortellinger om selvet, dette for å forme en ny etisk forskning. Denzin utfordrer med dette et bredt spekter av forskningsområder, alt fra helse til kunst – og kulturstudier.

Videre vil jeg gå inn på designet på forskningen, så beskrive hvordan jeg har fått mitt materiale, utfordringer jeg har støtt på, endringer som har blitt gjort underveis og hvordan jeg har fått intervjuene ned i skriftlig form. Metodikken vil jeg teoretisk belyse ved hjelp av Steinar Kvale og Svend Brinkmann, *Det kvalitative forskningsintervju* (2009). Jeg vil også reflektere rundt forskerrollen og mitt valg av metode og design. For å hjelpe meg i selvrefleksjonen benyttes foruten nevnte tekster Dagfinn Døhl Dybvig og Magne Dybvig, *Det tenkende mennesket* (2003), Kathleen Gallaghers artikkel *(Post) Critical Ethnography in Drama Research* (i Ackroyd 2006) og Philip Taylors artikkel *Doing Reflective Practitioner Research in Arts Education* (i Taylor 1996).

2.1 Metodologi og vitenskapssyn

2.1.1 Metodologi

Valg av metodologi bør basere seg på den metoden som gir best innsikt i det en skal forske på. Jeg kommer som nevnt til å bevege meg innenfor den kvalitative metode, Alvesson og Sköldberg forklarer i *Tolkning och reflektion* (2008):

”Kvalitativ forskning är en kontextbunden verksamhet som placerar betraktaren i världen. Den består av en uppsättning tolkande, materiella praktiker som gör världen synlig. Dessa praktiker omvandlar världen så att den för jaget blir en serie representationer, bl.a. fältanteckningar, intervjuer, konversationer, fotografier, inspelningar och minnesanteckningar” (Denzin og Lincoln i Alvesson and Sköldberg, 2008 :17).

Som Denzin og Lincoln sier det i Alvesson og Sköldberg (2008), så tar kvalitativ metode en med inn der en kan få kunnskaper om konflikter hos intervjuobjektet, både på det sosiale og det personlige plan. ”Dette betyr at kvalitative forskere studerer

saker i deras naturlige omgivning och försöker förstå, eller tolka, fenomen utifrån den innebörd som människor ger dem” (Alvesson and Sköldberg, 2008 :17). Jeg er ikke bare ute etter motsetningsfylte synspunkter, men gjennom det en person forteller kan en få mulighet til å få tak i motiv, personlige opplevelser og levde erfaringer. Dette faller under Norman Denzin sitt begrep *lived experiences*. Dette skal jeg komme tilbake til i mitt vitenskapssyn.

En kvalitativ tilnærming gjøres ofte intuitivt, metoden gir rom for personlige valg og improvisasjon underveis. Samtidig blir metodologien vanskelig å etterprøve, og den stiller derfor krav til personlig integritet og etikk. Metodologien, eller rammen for min innsamling, var fast, men ettersom innsamlingen av empirien gav meg ny kunnskap, endret spørsmål, fokus og problemstilling seg. Dette skal jeg gå dypere inn på i kapittel 2.4 *Min etnografiske forskningsreise* og i de påfølgende refleksjonskapitler.

2.1.2 Praksiseksempel

Som jeg allerede har fortalt så skal min forskning dreie som om produksjonen *Kardemomme by* satt opp av BUT på Rogaland teater høst/vinter 2010-2011, og dette er et typisk eksempel på deres repertoar (se vedlegg 2). Det er teaterproduksjonens kontekst som skal undersøkes, det vil si et praksiseksempel, eller det kan også i noen tilfeller kalles casestudie. En benytter et eksempel eller case for å finne et fenomens spesielle karakteristikk. Eller som Robert Stakes sier det i John O’Toole (2006); ”Case study is the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances” (Robert Stakes i O’Toole, 2006 :44).

Både John Carroll (1996) og Joe Winston (2006) mener at casestudier er en metodologi, mens O’Toole mener det både kan være en metode og en metodologi alt etter som. Da jeg allerede har plassert den kvalitative metoden som min metodologi, mener jeg at casestudiet ligger underlagt dette i hierarkiet om en kan bruke en slik forklaring. Men casestudiet er ikke metoden heller, da det er intervju, observasjon og litteraturforståelse. Blant alle teaterproduksjoner med barn og unge, så velger jeg ut *Kardemomme by* som min case. Jeg ønsker med dette å si noe om et stort felt, og hvordan dette feltet utfolder seg ved BUT ved å undersøke ett eksempel. Altså utsnittet og fokuset jeg retter min metodologi og metode mot.

O'Toole sier at det er enormt mange variasjoner og typer av casestudier, det kan dreie seg om spesifikke individer, kontekster eller praksiser. Med det i bakhodet kan en tenke at da kan jo nesten alt gjøres som en casestudie. Det stemmer ikke helt, det er en balanse mellom det unike og det generaliserbare, som Joe Winston sier det; "A key tension at the heart of case study is the relationship between the uniqueness of its terms of reference and the generalisability of its results" (Winston, 2006 :43).

Robert Yin (2009) beveger seg innfor det vi på norsk kan oversette til kasusstudier, der jeg forstår kasus som kategorier. Han gir eksempler på hvordan en skal analysere casestudier, og de er veldig strikte og kategorisk ordnet. Han skriver seg inn i den samfunnsvitenskaplige forskningstradisjonen som har et mer deskriptivt fokus enn den kunstbaserte analysen jeg velger å plassere meg innenfor. Han ønsker at en skal "*/.../ displaying and presenting the evidence separate from any interpretation/.../" (Yin, 2009 :126). I analysen vil han at forskeren skal se på spørsmålene sine og så finne svaret i materialet som er hentet inn, og slik sile ut overflødig materiale (Yin, 2009). Men hvordan vet en at en har stilt de riktige spørsmålene om en ikke ser godt på alt materialet? Sosiologiprofessor Thomas Ziehe sier at en ikke bare kan gjengi det informantene forteller oss, det er ikke forskning (Ziehe and Jacobsen, 2004). Å få en fortolkning på hva de unge deltakerne forteller er viktig mener jeg. Psykologer, sosiologer og andre fagkretser kan få bruk for min empiri og benytte det i sin forskning. For å gjøre empirien aktuell for mitt fagfelt og min forskning må den fortolkes for slik å få vitenskaplig kunnskap. Jeg kritiserer ikke med dette Yin, men jeg ønsker å tolke hva mine intervjuobjekter forteller meg og hva jeg har observert mer enn kun å beskrive det.

Denne meningen speiler så mitt vitenskapssyn. Gjennom en mer fortolkende måte å jobbe på kan jeg endre prosjektet ettersom jeg oppdager interessante problemstillinger og utfordringer jeg ikke visste om da jeg begynte. Norman Denzin (1997) understreker at det er forskerens ansvar å forfølge perspektivene og å være et selvreflekterende og selvkritisk subjekt. Jeg har flere ganger endret problemstilling og fokus, og dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 2.3 *Min etnografiske forskningsreise*.

2.1.3 Vitenskapssyn

Jeg forsker innenfor en konstruktivistisk epistemologi, altså en måte å produsere kunnskap på. Når en lager teater konstruerer man en virkelighet som en ønsker at publikum skal akseptere, publikum er dermed med på å fortolke det som blir servert dem. Det kan bli ulike fortolkninger, men alle har et utgangspunkt i teaterforestillingen og det som skjer på scenen. *Konstruktivisme* er en retning innen filosofien og vitenskapsteorien som har sitt utgangspunkt i at en erkjenner at forståelser, holdninger og verdier ikke er naturlige eller essensielle, men konstruerte.

Kenneth Gergen har vært med på å utvikle konstruktivismen som vitenskapssyn. Han er sosialpsykolog og har jobbet hardt mot sitt eget fagfelts positivistiske tankegang:

”Enligt Gergen är kunskapen aldrig abstrakt, objektiv och absolut, utan alltid konkret, situerad och bunden til mänskliga praktiker. Det finns ingen Sanning med stort S, utan bara lokala sanningar” (Alvesson and Sköldbberg, 2008 :96).

De lokale sanningene, som Gergen henviser til, ser jeg kan knyttes til sitatet Carroll begynner sin artikkel med; ”The problem with data is that it’s dead. We should bring it back to life by thinking through all the relationships it participates in” (Agre i Carroll, 1996 :72). Altså er det forholdene eller relasjonene empirien har eller opptrer i som en bør trekke frem for at det ikke skal bli døde tall, eller bare objektive sannheter. Jeg ønsker å kunne presentere et meningsfylt svar på min problemstilling, dette for at forskningen min skal være relevant, men også for at BUT skal kunne se noen nytte i forskningen min til sin egen utvikling. For å gjøre det må jeg inn i de lokale relasjonene og inn i de subjektive fortolkningene av dette. Dette støtter Norman Denzin (1997), og han mener at:

”The knowing, conscious subject now becomes someone who is looked at, but being looked at, or looking itself, does not constitute understanding. The ethnographer who wishes to understand another has to build up an understanding base on a deep involvement in the subject’s worlds of experience” (Denzin, 1997 :35).

Forskeren må skaffe seg kunnskap om den sosiale og kulturelle konteksten som er rammen for intervjuet, samtalen og observasjonen. Med dette som bakgrunn har jeg dermed valgt å også benytte meg av observasjon som metode.

Videre går Denzin inn på om forskeren er nøytral når han så går inn i feltet og konteksten. Jeg har behandlet mine fordommer og nøytralitet i kapittel 2.4 *Refleksjon rundt forskerrollen*, og vil nå se videre på forskningsteksten som representasjon og reproduksjon i fortolkende etnografi.

Den skrevne forskningsteksten en får av feltarbeidet er en reproduksjon av det som har skjedd, har blitt sagt og blitt observert. Det blir et lappeteppe av sammensatte stemmer. "A written text becomes a montage (and a mise-en-scène) – a meeting place where *original* voices, their inscriptions (as transcribed texts), and the writer's interpretations come together" (Denzin, 1997 :41). Denzin hevder med sin teatermetafor at all den skrevne teksten er en etterligning, en representasjon og dermed usann. Forskningsteksten klarer aldri å dekke gester, ironi, tonefall, glede- og sorguttrykk i ansiktet hos subjektet. Derfor, understreker Denzin, må forskerens plass i teksten gjøres synlig, "Ethnographic researchers /.../ must learn to look at themselves from both sides of the voyeur's keyhole, seeing themselves looking at themselves through the eyes of the modernist gaze" (Denzin, 1997 :47). Jeg drøfter som sagt, hvem jeg er som forsker i underkapittel 2.4 *Refleksjoner rundt forskerrollen*, blant annet at jeg ute i feltet bevisst plasserer meg mellom deltaker og pedagog.

Den konstruerte forskningstekst, som dette nå er i følge Denzin, består av flere faser. Først har en den forberedende fase, så det etnografiske innsamlingsarbeidet med intervjuer og observasjon, videre får en transkriberingen, teoretiske perspektiver, analysen og en konklusjon. Jeg reflekterer over fasene frem til de teoretiske perspektivene i kapittel 2.3 *Min etnografiske forskningsreise*. De teoretiske perspektivene, analysen og konklusjonen har sine egne kapitler, og forskerrollen er plassert i kapittel 2.4 *Refleksjoner rundt forskerrollen*.

Hvordan skal fortolkende etnografiske forskningstekster leses, forstås og også kunne legitimeres? En kan spørre hvordan kan dette evalueres og valideres, teksten er jo

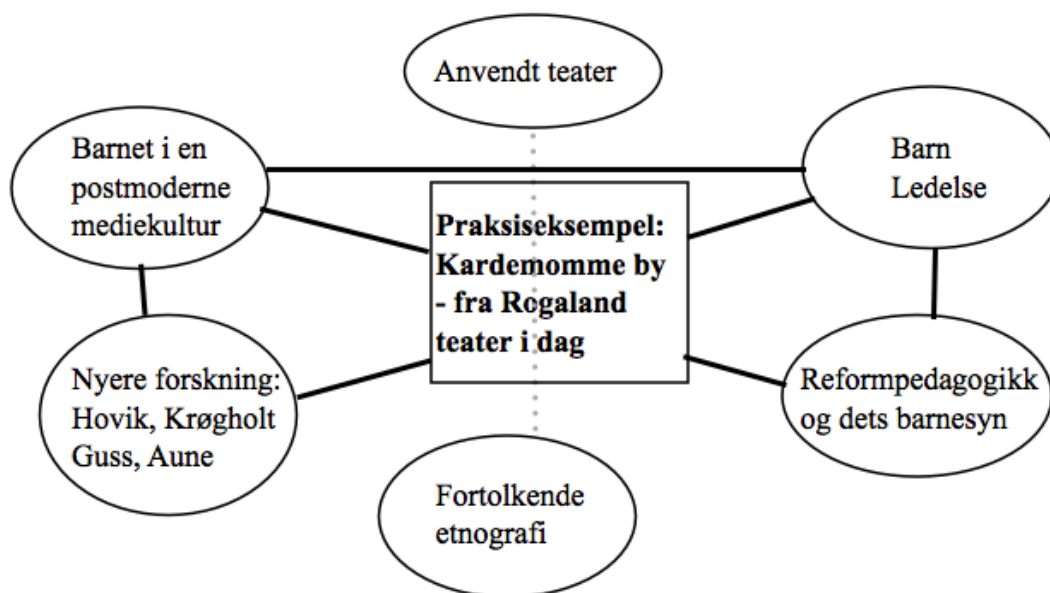
sterkt kontekstuell og subjektiv. I postmodernismen er det ikke én sannhet som gjelder, sannheten skapes av oss selv. Individualismen har et enormt sterkt fokus i vår tid, og for å kunne fortolke den sannheten som alle disse enkeltindividene ser på som sin sannhet er en, som Gergen, Carroll og Denzin sier det, dermed avhenging av den konteksten sannheten er skapt i og de menneskene vi har skapt den i relasjon til. Slik kan en se at konstruktivismen er en postmoderne forståelse.

Tolkningen av relasjonene og konteksten som de formidlede erfaringene kommer fra omtales som fortolkende etnografi. I etnografisk forskning er det kulturelle og sosiologiske kontekster. Det kan forstås som en vev der renningen er sosiologiske strukturer som konteksterer. Min kontekst er øvings- og forestillingsperioden i forbindelse med produksjonen *Kardemomme by*. Tråden er kulturelle væremåter, holdninger og verdier, det er gjennom intervjuene og observasjonene jeg har gjort at dette gjøres synlig. Det er i skjæringspunktene der disse møtes og brytes at spenning skapes, og det er dette kryssingspunktet jeg vil plassere min forskning. I fortolkende etnografi stiller en spørsmål ved den levde erfaringen, *lived experience*, og spørsmål ved å være i en sosial og kulturell kontekst og fellesskap. Denzin understreker at forskeren i analysen må trekke disse linjene mellom informantenes levde erfaringer, som de har formidlet til forskeren, og strukturelle og kulturelle forhold, altså konteksten. Slik kan forskningsteksten være nyttig og relevant utover sitt eget forskningsmiljø, og slik kan den gi opplysning og mulighet til utvikling av miljøet som informantgruppen beveger seg i, her Rogaland teater.

Som nevnt finner en sannheten i teksten i den grad forskeren klarer å knytte det etnografiske materialet til en kritisk forståelse av sosiale strukturer, kulturelle mønstre og maktforhold, og det er her de teoretiske perspektivene kommer inn. Denzin forklarer at hele sannheten ligger i forskningsteksten i seg selv, og hvordan den står i forhold til selvrefleksjon, kontekst, analysen og problemstillingen. "Self-reflection is no longer an option/.../" (Denzin, 1997 :266). Derfor er en stor del av metodekapitlet mitt egenrefleksjon over de forskjellige fasene i mitt arbeide.

2.2 Forskningsdesign

Hva er en betydningsfull teaterproduksjon for barn i dag?



Figur 1: Forskningsdesign.

Her viser jeg et bilde av mitt forskningsdesign. Her ser vi at anvendt teater og fortolkende etnografi som metode er gjennomgående i praksiseksemplet. Rundt det hele ligger de kreative og transformative prosessene som undersøkes. Prosjektet er et praksiseksempel hentet fra en typisk barneteaterproduksjon ved Rogaland teater. Til å støtte meg har jeg flere teoretiske perspektiver, reformpedagogikken og dets barnesyn, videre nyere forskning innenfor barn og teater, og barnesynet i dag. Gjennom dette og de levde erfaringene fra mine informanter kan jeg svare på min problemstilling *Hva er en betydningsfull teaterproduksjon i dag?*.

2.3 Min etnografiske forskningsreise

2.3.1 Det første besøket

På bakgrunn av prosjektbeskrivelsen og særlig min daværende problemstilling *Hvorfor spiller barn og unge Kardemomme by i 2010?* laget jeg intervjuguider, en til hvert intervjuobjekt (se vedlegg 3). Da problemstillingen lett kunne føre til at jeg fikk for mye informasjon som var veldig kategorisk spredt, ønsket jeg å styre intervjuene

litt i form av en del kategorier. Slik tenkte jeg at jeg kunne få informasjon om det jeg ønsket, men jeg ville ha en åpen intervjusituasjon slik at det kunne komme informasjon fra informantene som jeg ikke forventet eller visste om da. Dette kaller Kvale og Brinkmann (2009) for diskursive intervjuer. Kategoriene var: Deltakere og relasjoner, Tema, Form, Ledelse og Organisasjon. Disse kategoriene mente jeg kunne være til hjelp for å få svar på problemstillingen. Innenfor disse kategoriene laget jeg så spørsmål. I intervjusituasjonen har jeg holdt meg tett til intervjuguiden, men jeg har fulgt forholdsvis godt opp med tilleggsspørsmål der jeg har fornemmet at det kunne være interessant stoff å hente.

Jeg besøkte Rogaland teater fra 1.oktober – 5.oktober 2010, fredag morgen til tirsdag kveld. I denne helgen hadde produksjonen øvingshelg på hovedscenen, dette gav veldig gode muligheter for observasjon av øvinger, de sosiale relasjonene mellom de unge deltakerne og de ansatte på jobb. I forbindelse med dette besøket fikk jeg intervjuet fire puljer med barn som bestod av tre stykker hver, det vil si at jeg intervjuet til sammen 12 barn, der 9 av dem var fra produksjonen *Kardemomme by* og 3 barn var fra klubb. Før jeg reiste til Stavanger sendte teateret ut et brev som jeg hadde skrevet til alle foreldrene i produksjonen (se vedlegg 4). Her presenterte jeg kort prosjektet mitt og ønsket foreldrenes godkjennelse på intervju og fotografering av deres barn. Med utgangspunkt i listen med positive svar fra foreldrene og helgas prøveplan, satte inspisienten og jeg sammen tre intervjupuljer. Kjønn, alder og karakter i produksjonen spilte også inn, slik at gruppene kunne representere hele produksjonen best mulig. Gruppene bestod av fem gutter og fire jenter i alderen 9-14 år, der alle spiller forskjellige roller, både små og store. Utvelgelsen av barna fra klubb skjedde mens jeg observerte dem i klubb. Jeg tok ut de barna som virket mest reflekterte, men jeg er inneforstått med at dette kanskje ikke er den mest valide måten å velge ut informanter på. Disse barna var yngre enn de yngste jeg allerede hadde intervjuet, så for å være sikker på at jeg fikk noen tilbakemeldinger jeg kunne bruke tok jeg denne avgjørelsen.

Jeg fikk i det første oppholdet i Stavanger også intervjuet lederen av BUT, Bjørn Ravn Carlsen, klubblederen Nina Godtlibsen og kunstnerisk leder av produksjonen, Lone Ungar.

Alle intervjuene er tatt opp med diktafon, filene ble så overført til min datamaskin. Jeg transkriberte materialet med utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2009). De sier blant annet at ”Ved å forsømme transkripsjonsspørsmålene blir intervjuforskerens vei til helvete brolagt med transkripsjoner” (Kvale og Brinkmann 2009 :186). Med dette noe dramatiske, men dog riktige utsagnet, mener de at en bør ta stilling til hvordan en skal transkribere og med hvilket formål, før en begynner – om ikke går det en ille.

Da jeg startet å transkribere var jeg usikker på hva jeg skulle bruke all empirien til. Jeg valgte dermed å transkribere alt som ble sagt for å ikke miste noe på veien. En journalistisk tilnærming til dette kan påpeke at en bør endre setninger til en lesbar tekst, men jeg har sett på min empiri med det utgangspunkt at alt kan være viktig. Jeg transkriberte alt til bokmål der det har latt seg gjøre, men jeg har som sagt beholdt setningsoppbyggingen og småord som de har fremstått i intervjuene. Dette på grunn av at det vil ta altfor lang tid å endre setningsstrukturen og velge ut hvilke ord som forstyrrer teksten og hvilke som er vesentlig å ta med. Jeg ser det heller ikke som hensiktsmessig å bruke tid på å få en riktig og ryddig grammatisk tekst, når det er innholdet jeg skal bruke. Jeg har som allerede nevnt valgt en kvalitativ metode og benytter meg av intervju, dette er fordi jeg ønsker den spontane reaksjonen og umiddelbare tanken som svar på spørsmålene mine. Slik kommer svarene til informantene som en tankestrøm. Det kan bli mye å sortere, men gjennom nettopp å ikke ta bort tankeordene, småordene, og gjøre setningene perfekte, kan en følge deres resonnementer og argumentasjonsrekke. Enkelte ord og uttrykk har jeg valgt å beholde i den dialekten de ble uttrykt, fordi en del av meningen ville ha forsvunnet i oversettingen til bokmål. For eksempel har jeg beholdt ordet *løye*, som betyr noe sånt som gøy eller morsomt.⁴ Ved å notere ned alt slik det ble sagt har jeg fått en veldig muntlig empiri, og den må leses som det. Det har vært svært utfordrende å transkribere intervjuene med barna, de snakker sjeldent i hele setninger, de tenker ofte på flere tanker samtidig, og i denne forbindelse snakket de kav *siddis*. Jeg har bodd i Stavanger tidligere og har lett for å forstå dialekten, men det var, som jeg allerede har nevnt, utfordrende å skulle oversette det til bokmål.

⁴ I Stavanger mener de at dette ordet har en egen dimensjon, og at dette ikke lar seg oversette til bokmål, dette kan jeg si meg enig i.

Men er dette valid, er intervjutranskripsjonen min gyldig? Kvale og Brinkmann drøfter dette forholdsvis inngående, og det viktigste er at en prøver så langt det lar seg gjøre å få ned alt som blir sagt. Videre når det gjelder punktum, komma, pauser, engstelsessukk, latter, flauhet og så videre, mener de at en bør stille seg spørsmålet; ”Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?” (Kvale and Brinkmann, 2009 :194). Kvale og Brinkmann viser forskjellige måter å transkribere på. For å kunne vise disse pausene, hoppingen som gjør setningen ufullstendig og intervjuobjektets tankestrøm, har jeg med utgangspunkt i Kvale og Brinkmann funnet en tilfredsstillende måte å løse det på slik at det passer mitt formål, her beveger jeg meg mest mot den psykologiske fortolkningen heller enn den lingvistiske.

I følge Kvale og Brinkmann (2009) skal det ta ca. 5-6 timer å transkribere et intervju på en time, jeg har nok brukt det dobbelte. Flere har spurt meg hvorfor jeg ikke har kjøpt transkriberingshjelp, dette kan først og fremst komme av økonomi, men også at jeg har et omfattende stoff som jeg bør kunne godt selv. Ved at jeg kan empirien så godt tror jeg at analysen blir gjort på et riktigere og bedre grunnlag, enn om jeg skulle ha fått noen andre til å transkribere alt for meg, og at jeg leste igjennom teksten etterpå.

I tillegg til intervjuene har jeg notater fra observasjon notert i løpet av de dagene jeg var på besøk. Ferdig transkriberte intervjuer og håndskrevne notater har et sidetall på ca 100 sider fra første besøk.

2.3.2 Endringer etter første besøk

Etter å ha transkribert intervjuene fra det første besøket så jeg at det ikke var så mye uenighet i synet til barna og til ledelsen som jeg i utgangspunktet hadde trodd det skulle være. Det må legges til at en hører når barn sier noe ledelsen har fortalt dem og når de sier noe de har reflektert over selv og er deres egen mening. Jeg har et oppfølgingsspørsmål rundt hva Rogaland teater betyr som sted for dem;

Forsker: ”Jeg skulle akkurat til å spørre om det...her...eller på et litt mindre teater som du har vært med på...så kunne ikke alle være med å ha rolle? Så det er det som kanskje er viktig her?”

Sigrid: ”Her er alle like viktige...hvis en står å kikke opp i lufta når en snakker så tar jo alle og ser på ham i stedet for å se på han som sier noe... Sånn som alle

har jo hovedroller...alle har noe å si...alle skal være like mye med som alle..." (intervju med Sigrid, 02.10.10)

Det Sigrid her sier er ordrett det de har fått prentet inn hver dag av instruktøren og BUT-teatersjefen. Jeg trodde analysen ville ligge mellom diskursene til de unge deltakerne og ledelsen, og at kategoriene som jeg har nevnt ville hjelpe meg å styre analysen. Jeg kom frem til at her var det veldig lite å hente. Det er noen diskursforskjeller her, men ikke nok til et helt forskningsprosjekt. Derfor så etter hva mitt materiale egentlig fortalte meg. Jeg laget en liten modell for å kartlegge informasjonen jeg satt med. Der skrev jeg *Barn 7-14 år* i en sirkel i midten, og ut i fra den kom sirkler med stikkordene *Opplevelser*, *Å skape*, *Å lære*, *Å formidle*, *Prioritering*. Jeg så at jeg kunne kategorisere store deler av empirien min i disse sirkelene, men manglet en del å fylle sirkelen *Opplevelser* med. Det være seg hvordan det er å spille forestilling, fortellinger fra forestillingsperioden og møte med publikum.

2.3.3 Det andre besøket

Besøk nummer to ble foretatt 19. oktober – 22. oktober 2010, tirsdag morgen til fredag kveld. Da jeg var i Stavanger ved første besøk hadde jeg tanker om å komme tilbake etter premieren, men jeg hadde ikke helt klart for meg hva jeg skulle undersøke da. Med utgangspunkt i at Opplevelsessirkelen manglet en del empiri laget jeg intervjuguide til intervju av de samme barna igjen. Jeg valgte å ikke intervju klubb-barna en gang til, da disse ikke var en del av produksjonen.

I dette besøket så jeg forestillingen to ganger, henholdsvis 20. og 21.oktober, slik fikk jeg sett begge lagene X og Y i aksjon. Den 19. og 22. oktober var jeg bak scenen og observerte begge lagene i aksjon. Jeg intervjuet alle dagene foruten om fredag som var avreisedag. Jeg fikk ved dette besøket også intervjuet teatersjefen Arne Nøst.

Intervjuene med ungene ble gjort etter at de hadde spilt forestilling. Dette var en utfordring da de var svært slitne. Det var lengre mellom de matnyttige svarene enn ved første besøk, og kortere mellom tull, tøys og latterkramper. Etter en lang skoledag drar de til teateret, litt mat og så rett i sminken. Forestillingen begynte kl 16:30 de aktuelle dagene, og tiden deres var veldig knapp før forestilling så intervjuene måtte komme til slutt. Med en antakelse om at det var slik det kom til å bli laget jeg en

forholdsvis kort intervjuguide til dette besøket. Da jeg kom hjem transkriberte jeg slik jeg gjorde etter første besøk. Materialet etter andre besøk ligger på ca 100 sider inkludert håndskrevne observasjonsnotater.

2.3.4 Endringer etter andre besøk

Når en kommer hjem etter et slikt besøk er en helt tom og lurer på veien videre. Etter besøket oppdaget jeg at materialet, intervjuene og dialogene med instruktøren og andre gav meg mange flere spennende tema som jeg ikke hadde jobbet rundt tidligere. Ved å se på helheten av mitt materiale og hva det uttrykte, oppdaget jeg at jeg kunne perspektivere min analyse i flere ulike retninger. Ved den problemstillingen jeg hadde *Hvorfor spiller barn og unge Kardemomme by i 2010?* ville jeg ikke kunne se på alle de spennende retningene og tema jeg hadde oppdaget. På bakgrunn av dette endret jeg så problemstillingen min slik at den kunne omfatte en bredere forståelse av prosjektet og mitt materiale til *Hva er en betydningsfull teaterproduksjon for barn i dag?* Som jeg har nevnt tidligere så er det i følge Denzin forskerens eget ansvar å se hele sin empiri og klare å favne om det med sine forskningsspørsmål, om ikke, bør prosjektet endres i den retning som finner sannheten på best mulig måte.

2.4 Refleksjoner rundt forskerrollen

Forskeren som subjekt i tekst, observasjon og tolkning blir utfordret av en fortolkende etnografisk metodologi. En må være seg bevisst hvordan ens egne oppfatninger og fordommer blir skrevet inn i analysen, men også i feltarbeidet. Jeg skal først gå inn på hvilken leseforståelse jeg har, så skal jeg reflektere over det å forske under en kontrakt, og til sist min rolle i feltet.

2.4.1 Leseforståelse

Hans-Georg Gadamer understreker at når en leser tekster må en ta utgangspunkt i hva den faktisk sier, og ikke bare hvilke tanker som ligger bak teksten (Dybvig and Dybvig, 2003, Alvesson and Sköldberg, 2008). Slik mener han at lesingen blir en samtale mellom leser og teksten. Jeg leser og forstår de litterære tekstene som noe jeg må støtte meg på teoretisk. De litterære tekstene, og dokumentene jeg har fått fra teateret er jeg samtidig i kritisk dialog med, og på denne måten benytter jeg meg av den hermeneutiske sirkelen der mine fordommer til teksten møter tekstens

fordommer. Prinsippet om sirkelen sier videre at ”/.../i en meningsfull helhet må ikke bare helheten forstås ut fra delene; delene må også forstås ut fra helheten, i en stadig vekselvirkning” (Dybvig and Dybvig, 2003 :453). Dette forstår jeg som jeg har beskrevet over, men også som noe av det viktigste innen forskning, at en ikke må lese den teoretiske teksten til sin egen forsknings fordel, noe som er etisk uforsvarlig, men heller som en forklaring på forskningen.

2.4.2 Fordommer

Jeg har hatt flere fordommer som kanskje ikke har vært helt heldige for prosjektet, blant annet bar de preg av skepsis til driften og valg av dramatikk. Kathleen Gallagher (2006) påpeker at den største utfordringen er når en oppdager at aktørenes meninger ikke harmonerer med ens egne. Jeg har for å unngå å bli for påvirket for mye av disse tankene valgt å være veldig åpen til alt jeg har fått av informasjon og til relasjonene jeg fikk da jeg var på forskningsbesøk. Dette har igjen gitt meg svært mye empiri. Min egen selvrefleksivitet har blitt sterkest utfordret i feltet, men i arbeide med de teoretiske perspektivene og analysen har jeg hatt færre utfordringer knyttet til de negative fordommene. Hvordan jeg praktisk løste utfordringene mine i forskningsbesøket belyser jeg i kapittel 2.4.4 *Forskeren mellom pedagogen og deltakeren*.

2.4.3 Kontraktsforskning

Å forske innefor en kontrakt kan ha både positive og negative sider. Den største utfordringen er at kontrakten spesifikt beskriver områder som skal forskes på og hva dette skal bidra med eller gi av resultat. Heldigvis er ikke den kontrakten jeg jobber under så spesifikk, men den inneholder en del stikkord på områder som de vil ha undersøkt. Da kan en jo spørre om alle de områdene som oppdragsgiver selv har foreslått er de eneste riktige å undersøke for å få best mulig utvikling for teateret. Det kan derfor være utfordrende dersom det kommer frem nye spennende refleksjoner som ikke faller innenfor oppdragsgivers forståelse av fenomener.

Da det ikke er meg som forsker som personlig har skrevet under kontrakten, men den utdanningsinstitusjonen som jeg studerer ved, føles det ikke så utfordrende å forske innenfor kontrakt. Det er trygt, det er rammer for forskningen og det er en konkret avtale å forholde seg til. Om jeg finner noe som jeg synes er svært interessant må jeg

gå to ganger med meg selv for å finne ut om dette er viktig for resultatet og interessant for andre enn kun meg selv. Dersom det er interessant kun for meg selv, så kan jeg skylde på kontrakten og legge det fra meg. Slik får jeg et godt fokus i arbeidet. Om jeg finner ting som er interessant for andre og som går ut over de rammene kontrakten har lagt, så er det ikke jeg personlig som er underlagt en kontrakt og dermed står jeg fritt til å publisere en så sann forskning som mulig.

2.4.4 Forskeren mellom pedagogen og deltakeren

Har jeg i innsamling av mitt materiale vært den usynlige forsker eller den aktive deltagende forskeren? Jeg som forsker går inn i feltet, et felt jeg kjenner forholdsvis godt, men stedet og menneskene er ukjente, med en intensjon om å forske. Jeg kommer dermed inn som en fagperson på feltet, og jeg forsøker å være noe mellom pedagogen og deltakeren. Philip Taylor opponerer mot den deltagende og veldig aktive forskeren i sin artikkel *Doing Reflective Practitioner Research in Arts Education* (1996). Han ønsker å gi forskeren en tilbaketrukket rolle slik at en kan forske på den andre uten at den andre blir påvirket av at noe ukjent er tilstede. Min forskerrolle i feltet var nærmest det Taylor lanserer, men det er helt umulig å skulle være en flue på veggen. Forskerrollen er og blir aldri nøytral. Jeg valgte en tilbaketrukket rolle da jeg ønsket å få vite hvorfor dette var betydningsfylt for barna, og ønsket dermed ikke å påvirke opplevelsen i den ene eller andre retningen. Jeg har valgt å sette opp denne avstanden på bakgrunn av at jeg beveger meg innenfor den fortolkende etnografien, der en skal undersøke objektene i deres naturlige omgivelser. Det er et viktig poeng at måten barna har agert på er annerledes enn om jeg ikke hadde vært til stede.

Når jeg observerer teatergrupper som øver er det naturlig å gi innspill til instruktøren, enten under øvingen eller etterpå. Når jeg selv har vært instruktør har jeg satt veldig pris på slike innspill. En ønsker jo at resultatet skal bli best mulig. Da jeg var i Stavanger og observerte øvingene var det flere ganger jeg ønsket å gi innspill på regi, og opplegget rundt øvingene. Dette lot jeg bevisst være, da det var Rogaland teater sin produksjon av *Kardemomme by* jeg skulle forske på, og ikke være en del av. Det å forske så nært sitt eget felt er svært utfordrende for en vil jo det beste for en produksjon, men som ung forsker var det svært viktig for meg å ikke blande kortene.

En gang har jeg trådd over denne linjen jeg selv satte opp. Under hele øvingsperioden viste en gutt at han hadde for mye å gjøre på fritiden. Han var stresset og strevde med å være til stede her og nå, og kom bort til meg ba om hjelp. Det var ved mitt andre besøk, forestillingsperioden var i gang, og jeg var bak scenen for å observere. Hele klassen hans var i salen og han kunne se dem godt fra scenen. Han klarte ikke å være i rolle fortalte han, han var seg selv når han så klassekameratene, og stivnet helt på scenen, nå var han helt oppløst i tårer. Jeg visste det var lenge til han skulle på scenen igjen så jeg tok han litt vekk fra de andre, tørket tårene hans og sa at nå skulle han gå inn i rollen sin, fokusere på hvordan han brukte å gå, være og snakke. Jeg gjorde noen stille pusteøvelser med ham, for å roe han ned og gav han så en klem. Etter forestillingen kom han og sa takk til meg.⁵

2.4.5 Intervjusituasjonen, anonymisering og forskningsetikk

I intervjusituasjonene har jeg gått inn svært godt forberedt, men i åpningsspørsmålene har jeg gitt inntrykk av å være uvitende slik at jeg kunne få informantens umiddelbare oppfattning av sin opplevelse, væremåte og holdning. Etter hvert har intervjusituasjonen blitt en dialog, der det har oppstått nye spørsmål, tanker og ideer hos begge parter, og på den måten har vi skapt en ny tekst sammen. Denzin understreker at om en vil oppheve det skjeve maktforholdet mellom intervjuer og informant bør en som forsker lytte og gå mer i dialog, enn kun å observere og beskrive (Denzin, 1997) I siste intervjurunde med barna var ikke dette så lett, da ungene var svært slitne.

Forskerrollen blir utfordret på det etiske planet når en skal intervju barn og i forbindelse med offentliggjøring av studien og anonymisering. Kvale og Brinkmann påpeker at det er etiske stadier en må være oppmerksomme på helt fra temaet til studien blir lagt og frem til en skal offentliggjøre den. Hva er målet med studien, samtykke må innhentes, en må klarlegge konfidensialiteten, være lojal mot informantens uttalelser i transkriberingen, en bør ikke tolke det informanten sier for langt, og til sist må informantene anonymiseres (Kvale and Brinkmann, 2009). Målet med studien som blant annet er å kunne bidra til BUTs utvikling har vært klart for alle informantene hele tiden. Før jeg reiste til Stavanger sendte jeg som nevnt ut et

⁵ Jeg skal i analysen gå mer inn på mangelen av voksne rollemodeller.

samtykkebrev til alle foreldrene (se vedlegg 4). Det var med utgangspunkt i de som hadde svart positivt at jeg fant mine informanter. Det var ingen som svarte negativt, men det var en del som ikke svarte. Jeg har også gjort observasjoner, og det kan være et etisk spørsmål hvor mye jeg kan benytte av observasjonene når det er mange av barnas foreldre som ikke har svart. Det kan hende at å unnlate å svare for dem betyr at de ikke ønsker at deres barn skal være en del av denne studien. Derfor har jeg observert mest mulig og ikke stilt de mest omfattende spørsmålene til disse barna, men mer hatt en dagligdags samtale med dem på vei til drikkeautomaten eller når de hang på bakscena.

Jeg har under hele prosessen med dette prosjektet strukket meg etter å være så etisk mot mine informanter som mulig. Kvale og Brinkmann understreker at når en intervjuer barn må en være ekstra oppmerksom på maktforholdet mellom den voksne autoriteten og barna. Barna prøver ofte veldig hardt å svare "rett" eller det en tror intervjueren vil høre (Kvale and Brinkmann, 2009). I intervjusituasjonen innledet jeg kort om hvem jeg var, hvordan båndopptakeren virket, at det ikke var noen gale svar og det var deres tanker og svar jeg var ute etter. Jeg har unngått ledende spørsmål og ellers hatt veldig åpne spørsmål. I oppfølgingsspørsmål, der jeg synes svarene var uklare har jeg tatt meg selv i flere ganger å stille ledende spørsmål. Der svarene klart er påvirket av spørsmålsformuleringen har jeg latt være å benytte denne informasjonen i analysen. Jeg har også unngått å ta med sitater der en lett kan avsløre hvem barna er. I sitater der det henvises direkte til karakterer i stykket har jeg valg å anonymisere disse. Jeg har videre ikke snakket om hva ungene har sagt til ledelsen, selv om ledelsen ved flere anledninger har spurt meg. Det viktigste for meg er at barna blir korrekt og godt anonymisert i min studie, og det er kun jeg som skal vite hva de heter i virkeligheten. Deres alder tas med der det er hensiktsmessig for å kunne forklare konteksten til deres uttalelser. Ledelsen anonymiserer jeg ikke, da disse er offentlige personer, de ønsker selv denne studien og alle vet hvem de er fra før av. Jeg benytter meg av deres tittel, heller enn navn, da det er i kraft av deres yrke de er med på studien.

Gjennom en god dialog med teateret har de ansatte jeg har intervjuet gitt samtykke til at jeg kan bruke deres fulle navn, og de står bak det de har sagt i våre samtaler og i intervjuer. De har fått mulighet til å gjøre en gjennomlesing av alle sitater jeg benytter

fra intervjuene og noe av konteksten disse er satt i. I etterkant av dette har det vært en oppklarende dialog rundt sitatene og relevansen disse har for problemstillingen.

2.4.6 Dynamisk forskning

Jeg beveger meg i et veldig dynamisk prosjekt, og dette er i tråd med en etnografisk fremgangsmåte. Denzin påpeker at etnografisk forskning kommer fra forståelser som er basert på små glimt og utsnitt av virkeligheten (Denzin, 1997). Det er bare fra mitt perspektiv at en får vite hva en betydningsfull teaterproduksjon for barn kan være, men jeg fører en dialog mellom flere perspektiv og teorier gjennom den empiriske innsamlingen og analysen. Slik får en et utsnitt, mitt eksempel, *Kardemomme by*, for å kunne gi svar på hva som er en betydningsfull teaterproduksjon for barn i dag.

Som metodikken viser har dette prosjektet har endret seg etter hvert som det har skredet frem. Dette er positivt da forskningen er dynamisk. Ved å ta opp temaer en oppdager underveis i prosjektet, kan en komme nærmere enn riktigere og sann forskning. Det negative er at det først er mot slutten en ser hva en burde ha brukt tid på i starten, og at prosjektet slik ville ha vært enklere og også kunne ha blitt bedre om en trodde mer på det en valgte. Om en ikke hadde hatt et så dynamisk prosjekt så hadde en kanskje ikke sett hva en burde ha gjort annerledes og slik kunne ha hatt mer selvtillit i forbindelse med skrivingen. Men derimot ved å ha en slik dynamisk forskning som jeg har, er det enklere å reflektere rundt utfordringene og valgene, og lære noe til neste gang. En masteroppgave er et helhetlig forskningsprosjekt, men også en læring i å forske.

2.5 Refleksjon over design og metode

Å vite hva en skal velge bort av empiri og hva som er av stor betydning for resultatet er utfordrende. Spesielt om noe bør velges bort til fordel for noe annet på grunn av plassmangel og/eller tidspress. Dette er en vanskelig prosess. Hva er det interessant å lese om og for hvem? Hva kan min forskning bidra med og hvordan kan den få en verdi i et akademisk felt, praktisk-estetisk felt og et institusjonalisert teaterfelt? Her er problemstillingen og designet til stor hjelp, dette er mitt kart og kompass inn i den store mengden med empiri.

Det at jeg har valgt intervju, observasjon og dokumenter som min inngang inn i dette feltet har gjort at jeg har fått store mengder med empiri. Jeg har valgt å intervju mange barn og voksne, fordi jeg mente at jeg måtte få flest mulig inngangsvinkler til feltet. Jeg har flere ganger følt at jeg har druknet i min egen empiri, nesten fysisk i mengde papirer og psykisk for det har vært overveldende med informasjon. Her har verken kartet eller kompasset hjulpet meg. Jeg brukte svært lang tid på å få oversikt over hva er dette, hva betyr dette, og hvordan i alle verden skal jeg bruke dette? Metoden min er som sagt dynamisk, og dermed har problemstillingen har endret seg etter som jeg har oppdaget hva som kan være et hensiktsmessig fokus i prosjektet. Dermed har jeg hele tiden tenkt på hvordan må jeg endre fokuset for at det skal passe det jeg nå har funnet, i stedet for å lete etter empiri som passer det fokuset jeg har valgt. Jeg har ikke hatt selvtillitt nok til å forstå at det fokuset og den problemstillingen jeg har valgt har vært den riktige akkurat der og da. En dynamisk forskning fordrer en faglig og forskningsmessig selvtillitt for at en ikke skal bli fanget i en evig endringsspiral.

Foruten at problemstillingen og designet har vært til hjelp i prosessen, har kontrakten mellom NTNU og Rogaland teater hjulpet meg til å fokusere. Utgangspunktet for prosjektet mitt er som nevnt et ønske fra teateret om BUTs fornyelse og utvikling. Dermed har materialet etter hvert selektert ut seg selv ettersom jeg fikk oversikt.

Designet mitt går ut på at de teoretiske perspektivene skal settes i en diskusjon med empirien, og slik gi empirien betydning ut over seg selv. Dette har krevd at jeg også benyttet meg av tverrfaglige teorier fra andre fagfelt enn de jeg selv beveger meg i. For å belyse ”barnet” i barneteateret har jeg beveget meg inn i barnesosiologisk forskning, ulike barnesyn og barneoppdragelse. Dette har åpnet prosjektet mitt og gjort at jeg føler meg stødigere i å kunne forstå hva empirien min gir meg. Jeg kunne slik lete på flere fagområder etter hva empirien gav meg av informasjon, og ikke kun være tilknyttet teorier innenfor drama- og teaterfeltet. Jeg har med ved å lete i andre fagfelt fått et svar på hva deltakerperspektivet betyr, da dette er sosiologisk mer enn teaterteoretisk. Det er viktig å understreke at tverrfagligheten er plassert i en teaterramme, da det er barnet som er i teateret og det er der det uttrykker seg estetisk og er i en sosial interaksjon.

3.0 Teoretiske perspektiver

Teorien er grunnlaget for analysen. Det er her en henter holdepunktene slik at en kan kategorisere, analysere og komme frem til et meningsfylt svar. Mitt grunnlag og holdepunkt er de ulike måtene å arbeide med teater med barn, og hvordan synet på barnet har vært og er.

I starten av 1900-tallet kom der et nytt barnesyn, reformpedagogikkens barnesyn. Dette vil jeg presentere slik at vi forstår utgangspunktet for teoriene som fulgte.

Det er ulike tradisjoner og ulike teorier i arbeidet med teater med barn, jeg har valgt ut; den amerikanske tradisjonen med Winifred Ward og Geraldine Siks, den skandinaviske tradisjonen med Elsa Olenius og Elisabeth Gording, og den britiske tradisjonen med Peter Slade, Brian Way og Gavin Bolton. Bolton jobber på en litt annen måte enn sine britiske kolleger, og former nye begrep og nye tanker innefor denne tradisjonen. Hovedtrekkene jeg vil gå inn på er lekens rolle, spørsmålet om publikum og dermed også spørsmålet opp opplæring til noe fremtidig vs. nåværende læring. En del av disse tradisjonene er gamle, men de benyttes til det fulle i dag, og derfor er dette interessante holdepunkt og grunnlag for videre analyse. Jeg vil gå inn på nyere forskning som knytter dramapedagogikk og nyere teaterformer. Her går jeg inn på forskningen til Lise Hovik, Ida Krøgholt og Faith Guss.

Heidi Haukelien mener at institusjoner og prosjekter som jobber for barn og unge kan plasseres i den ambivalente kompromisstradisjonen *paternalistisk eglitarisme*. Jeg vil gå inn på dette begrepet og forklare det ytterligere, jeg vil også gå inn på karismatisk paternalisme som dreier seg om nyskapning, innovasjon og endring i arbeidet med teater. Jeg vil så oppsummere retningene jeg har skissert her, slik at vi vet hvor de står og hva den konkrete forskjellen er.

Synet på barnet har endret seg etter reformpedagogikken kom med sitt barnesyn på 1900-tallet. Lise Hovik poengterer i Dramabladet 1/08 at barn ikke bare lengre er brukere – de er forbrukere, der blir ikke kun sosialisert – de opptrer som sosialt handlende, barn får ikke bare formidlet kulturarven – de fremstår nå som kulturelt skapende og utviklende (Hovik, 2008). Jeg vil i kapitlet 3.4 *Synet på barnet i den*

postmoderne mediekulturen vise at synet på barnet igjen har endret seg. Jeg vil også presentere noen trender som påvirker dagens barn. I dette kapittelet vil jeg undersøke om barn kan sees på som estetisk og kulturelt kompetente, her benytter jeg meg av Beth Juncker og Vigdis Aunes forskning.

3.1 Reformpedagogikk, barn og teater

Jeg vil her gå inn på barnesynet som kom ved forrige århundreskifte, jeg vil så se nærmere på ulike perspektiver på barneskuespilleren. Det er ulike syn på om barnet skal være skuespiller, stå på en scene og hvilke forutsetninger barnet bør ha før det kan være med på en teaterproduksjon.

3.1.1 Reformpedagogikkens barnesyn

Reformpedagogikkens barnesyn var en reaksjon på 1800-tallets barnesyn. Denne bar preg av pugging og straff, noe vi kjenner igjen i Alexander Kiellands skolesystemkritiske roman *Gift* (1883). Reformpedagogikken ønsker å sette barnet i sentrum for oppdragelsen, og dette understrekes av Ellen Keys bok *Barnets århundrade* (1900). Key har visjoner om at det kommende århundret skal gi et nytt syn på barnet, dets status og rettigheter i samfunnet. Erik Hauglund er redaktør for boken *Barnets århundre og Ellen Key, 8 nøkler til en låst tid* (2001). Boken inneholder den norske oversettelsen av første del av Keys bok og artikler som drøfter hennes tanker opp mot vår tid.

Key mener at de som har potensial til å få ut hennes ideer, tanker og visjoner er barn, ungdom, kvinner og arbeiderbevegelsen, de som i denne tiden er blitt underlagt makten. Key ønsker at barnearbeidet skal avskaffes, det er skadelig for barnet, det sløver deres intelligens og barnet bør få sin egen tid til lek og læring. ”Retten til en allmenn barndom sto i motsetning til den manglende regulering av barnearbeid/.../” (Stafseng, 2001 :24). Key sier videre i sin bok at ”Det er uten tvil riktig at barn skal øves i arbeid, allerede fra sine første år. Men de skal *arbeide under oppdragende ledelse*, og arbeidet skal ha et oppdragende øyemed og være innrettet slik at det er i

samsvar med dets utvikling og egner seg for en trinnvis utvikling av deres økende krefter” (Key, 2001 :122)⁶.

John Dewey (1859-1952) er også viktig for reformpedagogikkens barnesyn. Han er mest kjent for sitt sitat *learning by doing*, noe som kan forklare hans barnesyn. Winifred Ward skriver om Dewey:

”Education is not merely preparing a child for his future life. It is giving him the chance to live richly *now* in the belief that this is the best preparation for the future. [John Dewey] believe that the whole child should be educated, not just his mind/.../” (Ward, 1957 :17).

Dewey mener at barnet er iboende nysgjerrig, har skaperglede, estetisk uttrykksbehov og uttrykksglede. Det at synet på barnet endret seg, endret også pedagogikken til å stimulere disse ”nyoppdagede” egenskapene (Braanaas, 2008). Ellen Key ønsket seg en ny skole, Key omtalte den som sin *drömda skola*. Den skulle utvikle seg ut i fra barnets naturlige uttrykksdrift, og i følge Key hadde barn en iboende spontanitet og kreativitet (Hauglund, 2001, Braanaas, 2008). Dette ser vi igjen i reformpedagogikken, som har hatt stor betydning for dramafaget:

”Moderne, *ubundne* dramaformer har vært uløselig knyttet til verdsettingen av barnets spontanitet og lekelyst og forestillingen om at oppdragelsens mål er å vekke krefter hos de unge. Comenius, Rousseau, Pestalozzi og Froebel er forfedrene til vårt århundres reformpedagogikk, der kunstfagene og det kunstneriske spiller en stor rolle” (Braanaas, 2008 :42).

Dramapedagogen Nils Braanaas oppsummerer med at ”Kunstpedagogikk, ungdomsbevegelse (Tyskland), aktivitets – og opplevelsespedagogikk er reformpedagogikkens tilskudd til forståelse av estetisk fostring” (Braanaas, 2008 :42). Utviklingen av reformpedagogikken kan en følge både i Amerika og i Europa, med Skandinavia, Deweys pedagogiske ideer influerte amerikanerne mest, og kunstpedagogikken og strømmingen fra aktivitets – og opplevelsespedagogikken påvirket europeerne.

⁶ Sitatet er fra fotnote 27, på side 76 i Key (Hauglund red.) 2001.

Jeg vil med utgangspunkt i dette presentere hvordan synet på barneskuespilleren er i den amerikanske tradisjonen, så i den skandinaviske og til slutt den britiske.

3.1.2 Den amerikanske tradisjonen

”What children do is more significant to them than what they see and hear”
(Ward, 1957 :1).

I forlengelse av reformpedagogikken kom **Winifred Ward** (1884-1975) med *creative dramatics*⁷. Creative dramatics er en metode for å dramatisere skjønnlitteratur for barn. I 1957 gav Ward ut boken *Playmaking with children* som en oppfølger av sin første bok *Creative Dramatics* (1930). I *Playmaking with Children* forklarer hun hva hun legger i begrepene creative dramatics og playmaking:

”*Playmaking*, the term used interchangeably with *creative dramatics*, is an inclusive expression designating all forms of improvised drama: dramatic play, story dramatization, impromptu work in pantomime, shadow and puppet plays, and all other extemporaneous drama” (Ward, 1957 :3).

I *Playmaking with Children* finner vi en lang litteraturliste som er forslag til hva en kan lese og dramatisere med barn. Litteraturforslagene er kategorisert etter alderstrinn, Ward understreker at kategoriseringen av alder ikke er fast. Noen barn vil ha fordel av å jobbe med historier som er for yngre eller for eldre barn, denne avhenger av erfaringen med å jobbe i creative dramatics. Hun sier videre at ”Experience has proved that children can understand and appreciate many stories which are too difficult for them to play successfully” (Ward, 1957 :301). De forstår og liker de komplekse historiene, men har selv ikke evner til å kunne dramatisere og formidle innholdet. Historiene i vedlegget er i stor grad eventyr, og sesongbaserte historier til jul, halloween o.l., samt fabler, myter og bibelfortellinger. Klassikere som *The Lion, the Witch and the Wardrobe*, *Robin Hood* og *Tom Sawyer* er nevnt i listen, i

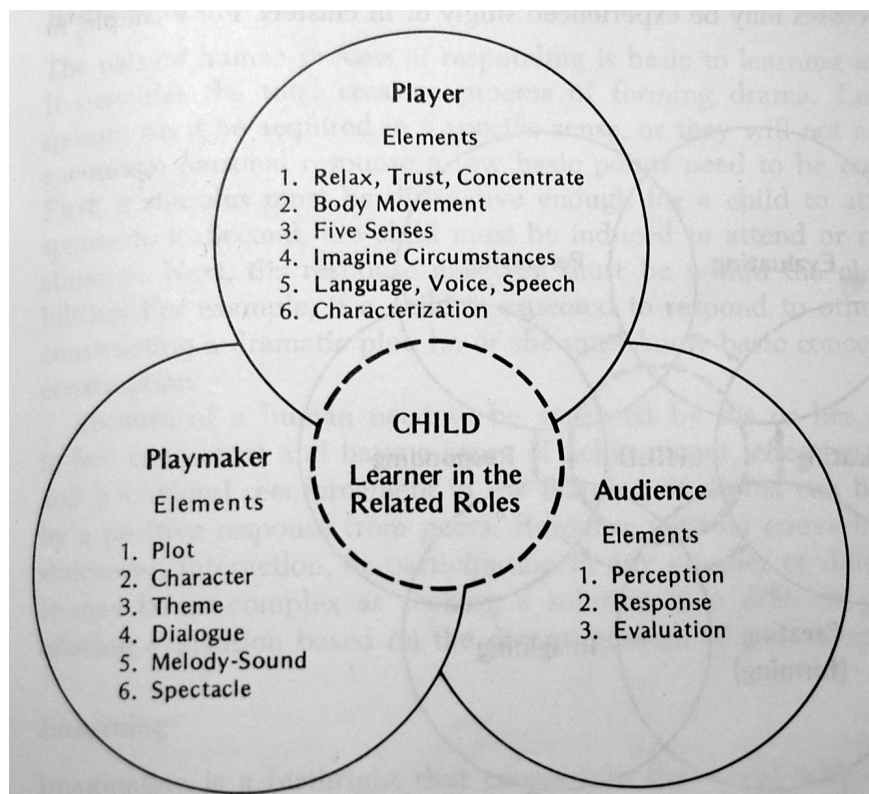
⁷ Creative dramatics er oversatt til de nordiske språk med betegnelsen *skapende dramatikk*. I følge Braanaas (2008) fungerer ikke dette noe særlig. Derimot mener han at dramatikk assosieres til det skrevne drama, noe denne teorien distanserer seg fra. Et forslag på oversettelse er det altfor tunge begrepet *dramatisk skapende virksomhet*. Dette er i følge Braanaas for tungt og det er jeg enig med ham i, så i det følgende vil jeg benytte det engelske begrepet creative dramatics.

tillegg er utdrag fra Shakespeare listet opp. Det er historiene i Shakespeare som har fokus og ikke selve skuespillerteksten (Ward, 1957 :appendix 2).

Ward understreker at creative dramatics ikke er en metode for å trene skuespillere, ikke en produksjon av skuespill for et publikum, og ikke for å utvikle stor kunst. I utgangspunktet er creative dramatics en metode for å få barn til å få forståelse av og tilegne seg pensum på skolen. Barna skal være aktive deltakere, ikke passive observatører. I tillegg ønsket Ward gjennom arbeidet med creative dramatics og *playmaking* at ungene skulle få muligheter til å få utløp for sine følelser i kontrollerte omgivelser, skulle gi hvert eneste barn selvutfoldelse og trening i fantasi. Til det sistnevnte sier Ward at ”/.../there is no school experience which gives better opportunity for creativity than playmaking” (Ward, 1957 :7). Videre ønsket Ward med sin metode å gi barn muligheten til å få en sosial forståelse og ikke minst samarbeidsevner og empati, ”experience in drama makes a child more sensitive to the thought and feelings of others because these are the very essence of this study” (Ward, 1957 :8). Hun ønsket også at ungene skulle trene seg opp til å ta ting på sparket, tørre presentere sine ideer og respektere andres. Ward var opptatt av at ungene skulle *show it, don't tell it*, altså mindre dialog og mer fokus på ageringen og spillet. Aller mest ønsket Ward at ungene skulle ha det gøy og være glade (Ward, 1957).

Måten å jobbe på og formålet med metoden er veldig lik **Geraldine Brain Siks** (1912-2005) sin metode. Siks var eleven til Ward, og arbeidet i hennes fotspor. Hun endrer Wards begrep creative dramatics til *drama in education*, som tydeliggjør metoden. I sin bok *Drama with Children* (1977) deler hun opp dramaarbeid med barn inn i *Drama in education*, *Teaching the art of drama* og til slutt *Teaching through drama*. Med dette ser vi at Siks understreker at drama også er en kunstform og ikke bare en metode. Hun går grundig gjennom øvelser for barneskuespillere og presenterer forholdet til publikum til sist. Både Siks og Ward arbeidet, i tillegg til creative dramatics, med barneteater. Ward skilte veldig på *formal drama* og *informal drama* der barneteateret er formal og creative dramatics er informal. Det er ikke noe strid mellom dem, sier Ward, de utfyller hverandre, ”childrens theatre is primarily for child audiences; creative dramatics is primarily for the children who participate” (Ward, 1957 :12). Poenget med barneteater sier Ward, er å gi barn en god forestilling, som gir dem standarder for estetikk, og at dette vises av barn til barn. Slik kan barn

inspirere barn til å arbeide bedre med creative dramatics. Ward og Siks er enig i at en god prosess leder til et godt produkt, slik henger informal og formal drama sammen. De sier begge at lederen i informal og formal drama er en veileder, en guide. Lederen må inneha felles egenskaper der dramapedagogikk, forståelse for dramaturgi, evne til å strukturere improvisasjoner og være gode fortellere (Ward, 1957, Morken, 1985).



Figur 2: De strukturelle komponentene og elementene i *the Art of Drama with Children*.

Som en kan se av modellen, som Siks publiserte i sin bok *Drama with Children* (1977 :35), går det tydelig frem hvordan hun bruker elementene fra teater og drama for å aktivisere alle sider av stadiene frem til arbeidet med barneteater for et publikum.

”Children create drama in the related roles of players and playmakers. As players, they imagine, impersonate, and form the action of characters. When children progress in their skills and abilities as players they experience the processes of playmaking. When children become able to concentrate enough to imagine, impersonate, and communicate the character action of the play to an audience, drama then becomes theatre” (Siks, 1977 :34).

Det er noen forskjeller mellom Siks og Ward. Siks understreker at formålet med barneteateret er undervisningsøyemed og ikke å gjøre barneskuespillerne profesjonelle. Siks inkluderer publikum for å få respons og kunne bli evaluert. Ward derimot, ønsker perfektjon og repeterende trening når hun jobber med barneteater og publikum. Ward gav tilbakemeldinger til barna ved at hun fikk de små tingene noen gjorde feil til å være gjeldende for alle, slik kunne de lære noe og utvikle seg alle som en.

Oppsummering

Ward og Siks benytter drama i undervisningsøyemed og har ikke profesjonelle barneskuespillere som mål. De skiller klart mellom formel og informel drama. Informel drama er creative dramatics, en metode for å tilegne seg pensum, særlig i litteratur og morsmål, på skolen. Barna skal være aktive deltakere og ikke passive. Lederen må ha kunnskap om dramapedagogikk, forståelse for dramaturgi, evne til å strukturere improvisasjoner og være en god forteller. I denne prosessen skulle barna få utløp for sine følelser, selvutfoldelse, personlig utvikling og trening i fantasi. Barn kunne stå på en scene, men prosessenarbeidet var viktig, slik hang informel og formel drama sammen. Siks benyttet produksjonsarbeidet i undervisningsøyemed, mens Ward perfektjonerte øvingen til å bli en estetisk god forestilling med barn.

3.1.3 Den skandinaviske tradisjonen

”Lederen må understreke betydningen av å være naturlig, man skal *være* den gamle kona, føle som hun gjør, ikke bare *spille* henne”
(Olenius, 1962 :24).

Elsa Olenius (1896-1984) er den som har overført creative dramatics til Skandinavia, spesielt Sverige. Til forskjell fra Ward står det kunstneriske resultatet sterkere hos Olenius enn personutviklingen som creative dramatics kan gi. Olenius var en av skaperne av Vår Teater. Dette er i dag blitt en del av kulturskolen i Stockholm, og blir vernet om og støttet økonomisk av *Foreningen Vår Teaters vänner*.⁸

Olenius besøkte Winifred Ward i Amerika i 1947, og fikk førstehåndskunnskap til metoden. I Olenius bok *Barneteater* (1962), som kom ut på svensk i 1957, får vi vite

⁸ www.varteater.se

at creative dramatics nå er blitt ”/.../et ledd i amerikansk skoleundervisning” (Olenius, 1962). Måten Olenius skilte mellom de to metodene var som Ward, *formal* og *informal*, men det kommer ikke klart frem at Olenius selv benyttet disse begrepene. Begge er enig om at ”creative dramatics er en forberedelse og et tillegg til det egentlige barneteateret med oppførelse av skuespill” (Olenius, 1962 :33). Olenius sier videre at:

”Barnteatern skall /.../ tillgodose barnens naturliga lekbehov och ge utrymme för spontanitet och eget skapande samtidig som den i olika avseenden skal verka utvecklande, fostrande och kunnskapsförmedlande” (Lindvåg, 1988 :195).

Dette går inn i reformpedagogikkens barnesyn der barnas egne uttrykk fikk fokus, og der voksne ser på barnet som noe annet enn kun en fase, en fase på vei til å bli voksen.

Elsa Olenius var bibliotekar og hun hadde ofte fortellerstunder med barn. Hun mente at bøker ikke bare skulle leses til barn, men fortelles. Et av hennes fokus var at barn skulle bli kjent med bøker og bli trygge i biblioteket. Elsa Olenius holdt den svenske muntlige fortellertradisjonen levende i flere tiår, selv om trendene på hva en skulle fortelle barn endret seg. Hun foreslår norske rim som gode eksempler på hva barn bør få jobbe med i creative dramatics.

Anita Lindvåg har intervjuet Elsa Olenius i forbindelse med sin avhandling *Elsa Olenius och Vår Teater* (1988). Olenius forteller Lindvåg (1988) at det var hennes egne barndomsopplevelser som styrte henne i sitt valg av litteratur til dramatisering med barna;

”Elsa Olenius berättar, att hon var uppväxt med sagor, med Bröderna Grimm, Asbjørnsen och Moe, Zacharias Topelius och H. C. Andersen. Den över hela landet spridda *Svenske folksagor* (1899), utgiven av Fridtjuv Berg i *Barnbiblioteket Saga*, nämner hon också. Det var inte bara påverkan från auktoriteter utan främst egna upplevelser, som styrde henne in på sagoberättandet” (Lindvåg, 1988 :30).

Det kom en kritikk mot historiefortelling til barn i Sverige på 40-, 50- og 60- tallet, kritikerne mente innholdet i historiene var unyansert og svart-hvitt. Olenius fortalte historiene til tross for kritikken, men som hun selv sa holdt hun seg unna de verste historiene, og skjønnte etter hvert at barn tenkte annerledes;

”`Jag kunde helt enkelt inte berätta om en varg, som åt upp en älskad mormor eller om en mor som var så grym att hon lät sina barn svälta och gå vilse i skogen.` Men hon fick tänka om. Barn tror trots allt inte att sagor skildrar verkligheten realistiskt, ansåg hon på senare tid. Verligheten skrämmer dem mera” (Lindvåg, 1988 :31).

Opplæringen var viktig, for en ville ikke ha barn på scenen som åpenbart følte ubehag og ikke behersket håndverket. På bakgrunn av dette ble Olenius inspirert av Konstantin Stanislavskijs (1863-1938) øvelser for å trene avspenning, konsentrasjon, fantasi og innlevningsevne. Han delte som godt kjent skuespillertreningen inn i to hovedmomenter: Skuespillerens arbeide med seg selv og Det indre og det ytre arbeidet med rollen. Der den førstnevnte er til opplæringsdelen, creative dramatics og den andre delen er i forbindelse med det mer kunstneriske barneteaterarbeidet.

Olenius understreker hvor viktig det var at barna forstod at de ikke bare skulle spille en rolle, men være rollen. ”Men viktigst av alt er det at tanke og innlevelse får tid nok. For den som skal spille pantomime, gjelder regelen: Tenk, se og føl før du rører på deg! La øynene reagere først, så ansiktet, hodet – og til slutt resten av kroppen!” (Olenius, 1962 :25). Her ser vi den største forskjellen mellom Ward og Olenius. Videre går Olenius inn på når teksten bør komme inn i arbeidet, den bør nemlig ikke komme for tidlig.

”Man må understreke betydningen af, at man har kontakt med sin partner, at man reagerer på modpartens bevægelser og replikker, at man lytter til hinanden, ser på hinanden og lægger mærke til den andens minespil. Når børnene gennem improvisationerne er blevet afslappede i både krop og sind, vil man mærke, at overgangen fra ren pantomime til at anvende ord udvikles uden vanskelighed. De oplever nu hvor vigtig det er at lytte, reagere og så

først svare. Da skabes en kontakt på scenen, som giver en virkelighedsillusion” (Olenius og Nicolaisen i Lindvåg, 1988: 160).⁹

I tillegg til at opplæring i teaterhåndverket var viktig for Olenius, var også et av målene med hennes barneteater å gi barna mulighet til spontanitet og egen kreativitet, samtidig som det skulle være utviklende og kunnskapsformidlende. Barneteateret skulle også medvirke til å frembringe barns smak og til å vekke deres følelser for godt teater og litteratur, samt bidra til dannelse av et teaterpublikum (Lindvåg, 1988).

Lindvåg intervjuet også barnebokforfatteren og daværende leder av Vår Teater, Marianne Söderbäck. Hun fortalte at barnas tekst fra improvisasjonene ikke er en teatertekst, den er muntlig og enkel. Teksten behøver en forfatter. Etter improvisasjonene skrev Söderbäck et stolpmanus, noe jeg tolker som et grovutkast, som de så arbeidet videre med sammen med barna. Olenius ønsket å gi barna et godt verbalt språk. Slik kan en forstå at hun ønsket en god tekst, men den måtte komme fra barna selv;

”För ledare – och för barn – som inte är gudabenådade improvisatörer kan en pjäs bli en fin fantasiupplevelse och en övning i naturlige repliker – för naturlige måste de vara” (Olenius i Lindvåg, 1988: 158).

Som Ward bestilte Olenius dramatik fra folk hun kjente, blant annet skrev Astrid Lindgren for hennes barneteater (Lindvåg, 1988).

I Norge jobbet **Elisabeth Gording** (1907-2001) i Ward og spesielt i Olenius sin tradisjon. Gording opprettet Barne- og Ungdomsteateret i Oslo i 1957. Det er nå blitt en del av Kulturskolen i Oslo kommune. Opplæring i teaterhåndverket var spesielt viktig for Gording, og føyer seg inn i deler av den britiske tradisjonen der barn ikke skulle stå på en scene før de var gamle nok og kunne teknikkene. Hennes teaterskole deler barna inn i aldersgrupper, hun starter når ungene er 4 år, metoden er her etter Ward, Olenius, Slade og Way. Hun sier i sin bok *Ungt teater* (1990), ”vi legger tyngden på det at elevene skal *lære*, men i form av *lek*. Lek og lære glir over i

⁹ Olenius var på 60-tallet i Danmark og arbeidet med dramaprosjekter, og skrev i den forbindelse en bok sammen med Nicolaisen (1968). Derfor er sitatet på dansk.

hverandre” (Gording and Ribu, 1990 :10). Grunnleggeren av BUT sier noe av det samme i jubileumboka *Barne- og ungdomsteateret 50 år*; ”barna liker å jobbeleke og å samjobbe” (Strømskag, 2007 :5). Etter hvert som elevene blir eldre utfordres de i nye uttrykk og teknikker. Hun konsentrerer arbeidet innenfor fem forskjellige felter: bevegelse, dans og rytmikk, pantomimiske øvelser og innstuderinger, fridialoger og improvisasjoner, språk, diksjon og språkforming.

Gording har sterke krav til elevene sine, som hun kaller dem. ”Å ikke stille krav er å nedvurdere dem og la dem forstå at de ikke duger, og at de må være fornøyd med det” (Gording and Ribu, 1990 :91). Gording var svært opptatt av disiplin, hardt arbeid og fokus. Det er først når elevene er blitt 16-20 år at de får jobbe med teaterforestillinger, og da er det hovedsakelig klassikere som står på programmet.

Oppsummering

Hos Olenius og Gording stod det kunstneriske resultatet sterkt. Opplæringen frem mot det å stå på scenen var viktig, og Olenius så til Stanislavskijs treningsmetode for skuespillere når hun arbeidet med barna. Ungene fikk ikke stå på en scene og vise seg for et publikum før de var gamle nok og kunne teknikkene. Her var Gording strengere enn Olenius, og mente at en kunne først stå på en scene når en er 16 år. Dramaarbeidet skulle være kunnskapsformidlende og gi opplæring i god estetikk, de benyttet historier og fabler. De gikk inn i prosessen gjennom leken.

3.1.4 Den britiske tradisjonen

”Det kan ikke betones sterkt nok, at barnets Drama i den tidlige periode (og i mange af de senere) kun har meget lidt at gøre med voksenteater. /.../Alle deltager, og alle er med til at skabe” (Slade, 1974 :50).

I etterkrigstidens England ble forholdet mellom formal og informal drama delt, det utviklet seg etter hvert to retninger, der **Peter Slade** (1913-2004) ble dramapedagogenes ideolog og informal dramaets forkjemper. Slade arbeidet i creative dramatics tradisjonen etter Ward, men mente at formal drama, altså barneteateret var skadelig for barnet;

”Børnet er skuespiller og tilskuer i samme person p.g.a. den fine balance i dets sind mellem *udstrømning* og *indstrømning* i erfaringens og kundskabens

verden. Denne balance bliver forstyrret med vold, hvis der pludselig skal skelnes mellem at være skuespiller og tilskuer, og barnet begynder øjeblikkelig at vise sig” (Slade, 1974 :50).

Han er svært sterk motstander av å arbeide med litterære tekster eller dramatikk med barn. Stimulanse til lek og dramatisering gjøres ved hjelp av lyder, musikk, og historier. Historiene skapes ved at barna kommer med ord eller tanker, som læreren og barna setter sammen til en fortelling. Alt fra stikkord som mat, paraplyer eller biller brukes (Slade, 1974). Leken som inngang til drama for barn brukte også **Caldwell Cook** (1886-1937) hans begrep på metoden er *the Play Way* (Braanaas, 2008).

I 1954 gav Slade ut sitt hovedverk *Child Drama* og kun deler er oversatt til dansk i 1974, *Børnedrama*. Her argumenterer han for at barnets rollelek i seg selv kan være barneteater og ”a Child Drama which is an Art Form *in its own right*” (Slade i Lindvåg, 1988 :128). Slade kommer ikke med en egen metode og teori som de forestående, hans virke kommer fra erfaringer fra sitt arbeide med barn. Han fremhevet leken og mente at den burde være metoden for å utvikle barns egen personlighet og kreative evner. Formålet med *Child Drama* er ”/.../ et lykkelig og velafbalansert individ” (Slade, 1974 :91).

Barnets eget drama vil finne sin form om voksne blander seg minst mulig. Slade forklarer videre; ”Hvis et barn er overlatt til sig selv og ikke er ødelagt af de voksnes opfattelse af teater, udvikler det en dyb følelse af konstruktiv kritikk over for andres spil – det ved, hvem, der spiller godt, og ofte, hvordan en præstation kan gøres bedre” (Slade, 1974 :50). Lederens rolle er derfor viktig hos Slade, den bør være stimulerende, på alle måter. Lederen skal blant annet gi stimulanse til fantasi, progresjon i arbeidet og gruppetrygghet (Slade, 1974). Her kan en se at Slades barnesyn strekker seg nesten til det en kan kalle i dag for det kompetente barnet, dette begrepet skal jeg skal komme tilbake til.

Ved å ikke bringe inn tilskueren og den avdelte plassen det klassiske *A spiller B mens C ser på* trenger, kan en bruke hele rommet til den dramatiske leken. Dette kaller

Slade for *acting in the round*.¹⁰ Det er en lekform som benytter hele rommet og ikke vender seg spesielt til den ene eller andre siden for å vise sin lek. Barna er dermed helt fri, kan fordype seg totalt i leken, og vil dermed ikke legge merke til at det blir observert.

”Når barnet er fordybet i leg, verken behøver eller ønsker det tilskuere, og da det ikke har bruk for noget publikum, vender det sig i alle retninger og bevæger sig, som det vil. Det er i forbindelse med denne frie bevægelse, at barnet begynder at bruge den forhåndenværende gulvplads på en så interessant og smuk måde: at fylde rummet du, som om det var et billede. /.../ Glæden ved dramatisk leg kommer af, at den skabes i nuet” (Slade, 1974 :38).

Slade beskriver utviklingen til barn som i et sirkelforløp, der en begynner i midten med sin egen kropp og går så lenger ut jo eldre barna blir. Ida Krøgholt, som jeg skal komme tilbake til, poengterer at Slades konsentrasjon om sirkelen kan sees i forbindelse med Stanislavskijs konsentrasjonssirkel (Krøgholt, 2001). I *Child Drama* går han kategorisk inn på hvordan en bør arbeide med drama med barn etter alderstrinn. Slik jobbet Slade ut i fra barnets naturlige utviklingsforløp og forsøker med sine tanker om barnets eget drama og deres lek å fremheve barnets egen skaperkraft. I denne tradisjonen jobbet også **Brian Way** (1924-2006), som har sin bakgrunn i barneteateret. Way jobbet mye med øvelser sterkt influert av Stanislavskij og videre jobbet han veldig likt som Slade i utviklingen av historier som kunne dramatiseres (Braanaas, 2008, Way, 1973). Felles for Way og Slade er at tematikken kunne være alt fra himmel og jord og så banal eller alvorlig som det ble der og da historien ble skapt.

Way er mer pragmatisk enn Slade, og ser ikke barnedrama som kunst i seg selv, men mer som ressurser som best lar seg utvikle gjennom drama. En skulle ta i bruk de anleggene og muligheten som allerede er til stede – en skulle øve seg i å leve.

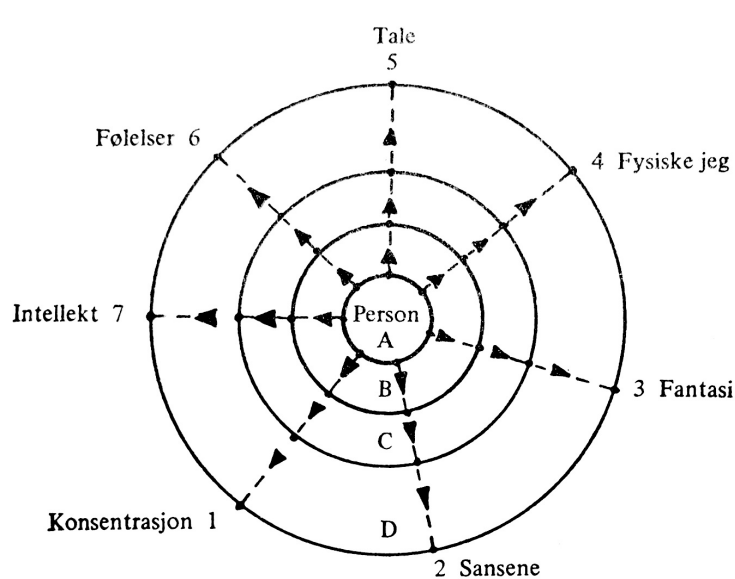
”Pedagogisk drama dreier seg hovedsakelig om deltakernes *opplevelse*, uavhengig av kommunikasjon med et publikum. I alminnelighet kan en si at kommunikasjon med et publikum overstiger de fleste barns og unges evne.

¹⁰ Han poengterer at det er tilfeldig at dette kan forveksles med arena- og amfiteater.

/.../ Derfor bør barn i førskolealderen og for øvrig alle andre aldersgrupper, skånes for å møte publikum til de har lært seg til å unngå å reagere følelsesmessig overfor tilskuere” (Way, 1973 :12 og 23).

Om barna ønsket publikum og ønsket å vise frem forestillinger, var dette i følge Way, et tegn på at de trengte nye impulser og erfaringer. Slik så en at de ikke var ferdig utviklet, og at det var mer igjen for dem å lære. I denne forbindelse påpeker han igjen forskjellen på pedagogisk drama og teater, ”det er ikke skolens oppgave å utdanne skuespillere, men å utdanne mennesker” (Way, 1973 :24).

Way er litt uklar i sin bok, *Utvikling gjennom drama*, om han vil at drama skal være et eget fag i skolen eller som et middel/metode for å hjelpe mennesker i deres utvikling og danning, fra småbarnsalder og opp til voksen. Til det sist nevnte laget han en personlighetssirkel som er svært inspirert av Stanislavskjis første del. Ways sirkel lar barnet gjennom øvelser utvikle seg selv, og så etter hvert evnen til å utvikle seg gjennom ytre impulser. Øvelsene jobber innenfor konsentrasjon, bruken av de fem sansene, fantasi, bruk og beherskelse av kroppen, tale og taleøvelser, oppdagelse og kontroll av følelser og begavelse/intellekt, her ser vi likhetene til Gording. Dette gjøres i prosesser der en først fokuserer på seg selv, A, og så videre til å omfatte ytre påvirkninger, D (Way, 1973 :23). Her ser vi sterke likhetstrekk til Siks modell, men hos Way er ikke publikum implisitt nevnt.



- A. Oppdage egne muligheter og evner
- B. Frigjøre seg — beherske sine evner og muligheter
- C. Oppdage omgivelsene — voksende følsomhet overfor andre mennesker
- D. Utvikle seg gjennom andre impulser — både innenfor og utenfor de umiddelbare omgivelser.

Figur 3: Personlighetssirkel.

Da Way kom med sine teorier var en i Norge brennende opptatt av hvilke lederskapsformer som var best i dramaundervisningen. Gruppearbeid var viktig for Way, og lederen hadde et spesielt ansvar for å legge til rette for atmosfæren i gruppen. Da barna brukte kroppen som verktøy kunne dette bli veldig følsomt for enkelte, lederen fikk dermed et spesielt ansvar for å opprette en ukritisk og trygg atmosfære (Way, 1973).

Oppsummering

Slade og Way mener at det er skadelig for barnet å stå på en scene, hvertfall om det ikke har trening til å beherske dette. Gjennom ideer og tanker fra barna skulle barnas egne skaperkraft fremhves. Slade mente at barnedrama og dets lek er kunst i seg selv, på dette ser Way det litt mer som at dramaet er en prosess til noe estetisk. Skolen skulle utdanne mennesker og ikke skuespillere mente Way, og til det laget han en modell inspirert av Stanislavskijs første del. For både Slade og Way var lederen viktig. For Slade skulle lederen blande seg minst mulig i det barna drev med, men sette dem i gang ved å stimulere dem med fantasi og progresjon. Begge satte gruppetrygghet veldig høyt, og det var lederens ansvar at en følte seg trygg i gruppen.

3.2 Lek, performance og teater

Fra *Reformpedagogikk, barn og teater* går vi nå inn i en tradisjon og pedagogisk tenkning der leken står sterkt. Der leken kan bli performance og teater. Jeg skal først presentere Gavin Bolton og hans tanker om barns lek og teater, videre ser jeg på nyere forskning innenfor dramapedagogikk og møte med nyere teaterformer, og spør om dette er formgrep som barn kan ha en forståelse for og glede av.

3.2.1 Gavin Bolton

Gavin Bolton (1927-) skilte seg ut i fra den amerikanske, skandinaviske og til dels den britiske tradisjonen. Fokuset til de nevnte var hovedsakelig enkelt forklart at barna skulle ha det gøy og utvikle seg. Bolton derimot, fokuserte på barnas rollelek og hvordan en kunne benytte den til barnas egen læring og holdningsendring.

”It is in this respect that drama education differs fundamentally from traditional pedagogy /.../ It seems to me that an art, in the main, must be dedicated to bringing about change” (Bolton, 1984 :153).

Bolton ville ha endring og læring inn i sitt arbeide, men skiller seg ikke så mye fra sine forgjengere ved at barna gjennom drama også skal utvikle seg til å kunne forstå og takle livets utfordringer, ”the purpose of drama education is to develop the powers of the mind so that a *common* understanding of life can be mastered” (Bolton, 1984 :163).

Gavin Bolton har fulgt sterkt med utviklingen av drama og fikk et behov for teoretiske avklaringer. I 1979 gav han ut boka *Towards a Theory of Drama in Education* (norsk utgave kom i 1981). Der deler han inn den mangfoldige dramapedagogiske praksisen i tre grupper, ”de mest grunnleggende dramaopplegg som tilbys elever og studenter, kan sammenfattes i tre hovedretninger:

Type A: Øving

Type B: Dramatisk lek

Type C: Teater” (Bolton, 1981 :17).

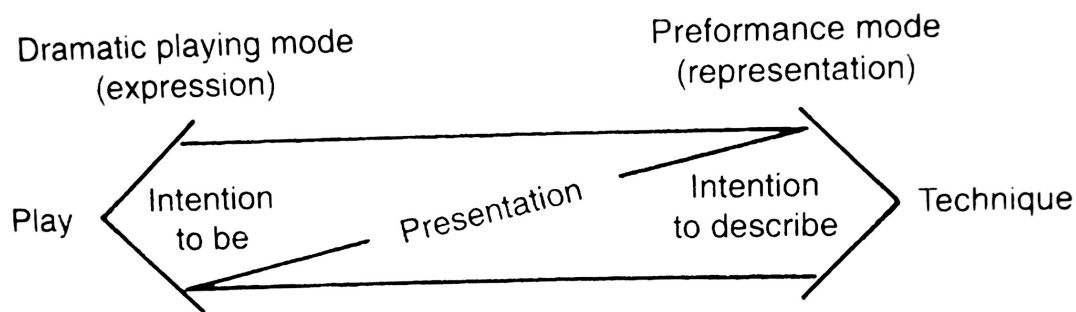
Han presenterer så en *Type D: Drama for forståelse*. Boltens viktigste mål var her at dramaet skulle virke meningsskapende og holdningsendrende for barna, altså mer

fokus på det objektive og kollektive enn det subjektive utviklende. Ved å et mer fokus på det objektive endrer han litt på barnesynet som hans tradisjon oppholdt, her var barnet som subjekt viktig. Han har referanser til leketeoretikeren Vygotskij, som sier at ”Et barn symboliserer ikke gjennom leken, det ønsker, og det realiserer sine ønsker ved å la virkelighetens grunnleggende kategorier passere gjennom dets opplevelsesverden /.../” (Vygotskij i Bolton, 1981 :40). Slik skaffer barn seg begreper og mening i lekens møter.

Gavin Bolton minsket avstanden mellom drama og teater i den engelske tradisjonen, og brakte inn publikum igjen. Han integrerte teaterelementer i sitt dramaarbeide, noe som var helt utelukket hos Slade og til dels Way. Bolton fokuserte på barnas rollelek, og mente at deres henvendelse til sine lekekamerater like godt kan være en henvendelse til sine medspillere. Han understreket hvor viktig det var at barna gjorde stoffet til sitt eget, så under øving til en forestilling lot han barna oppdage og erkjenne personlige og spontane opplevelser, dette gjorde at en kunne dra nytte av barnas lek og dramaøvelser inn i teaterarbeidet.

”For om ikke innstuderingen gir dem anledning til å utforske og lære mer om deres egne idéers vesen før disse blir innkapslet på ny i forestillingens handling, vil det elevene tilbyr publikum være en aktiv fremstilling av oppfatninger eller historier som har liten opplevelsesmessig fundering” (Bolton, 1981 :188).

Selv om han gjorde avstanden mindre mellom drama og teater, laget han også klare begrep på forskjellen, *dramatic playing mode* og *performance mode* (Bolton, 1984 :125).



Figur 4: Dramatic playing mode og performance mode.

Kort fortalt er *dramatic playing mode* det som er nærmest leken, dramaarbeidet og uten publikum. Arbeidsuttrykket er innenfor karakteristikene: eksperimentell, spontan, fokus på individets utvikling og forståelse, og ikke repeterende. *Performance mode* er derimot nærmest teaterarbeidet der visning for publikum er i fokus. Arbeidsuttrykket er innenfor karakteristikene: lite spontanitet, repeterende arbeide, fokus på visning for et publikum og det eksterne uttrykket vektlegges. *Presentation* er der for å balansere ytterpunktene *Play* og *Technique* (Bolton, 1984, Bolton, 1998). Olenius var opptatt av at barna skulle være den gamle kona, altså psykologisk spill. Dette ser det ikke ut som Bolton var så opptatt av, og en kan dermed plassere hans performance mode, som er en representasjon, og i Michael Kirby's action-begrep som *Simple Acting* (i motsetning til *Complex Acting* som Olenius strakk seg etter) (Kirby, 1995).

3.2.2 Barns lek som et performativt uttrykk

Lise Hovik, Ida Krøgholt og Faith Guss forsøker i sin forskning å svare på hvordan sammenhengen mellom dramapedagogikk og performance er, og hvordan kan dramapedagogikken og performanceuttrykket kommunisere med barn på deres egne premisser.

Lise Hovik drøfter i sin artikkel *Barneteater og performance-teater* (2001) formuttrykket i teater for barn. Hun spør om formuttrykket performance kan gi vellykkede forestillinger for barn. -Har barn forutsetninger for å forstå den fragmenterte formen og blir dette for avansert for barn? Formen performance-teater

har nå blitt mer og mer ”normalt” i forestillinger for voksne, derfor satte hun i gang ti studentprosjekter for å muligens få et svar.

Utgangspunktet for prosjektene var at barnas lek kunne ha en ganske sterk sammenheng med performance-teaterets estetikk. Hovik påpeker at Faith Guss mener at Forced Entertainments måte å spille roller på kan minne mer om barns rollelek enn skuespillerkunst (Hovik, 2001). Typisk for performance-teater er at en går inn og ut av fiksjonen, prosessen blir ofte en del av forestillingen og det selvbiografiske har ved flere produksjoner en viktig rolle. Som barn er en ikke blitt innført i teaterets kodeks, og det performative uttrykket kan ligge barnesinnet nærmere enn det tradisjonelle realistiske teaterets form. Barns rollelek og performanceformen går inn ut av fiksjonen, dette er veldig tydelig når barna regisserer og kommenterer hverandre i rolleleken. Spiller de eller bare later de som i performance-teateret; *acting or being* eller noe midt i mellom; *in between*. Barn spiller ikke rollene de leker, de representerer dem, og undersøker dem mer i forhold til deres handlinger enn det psykologiske ved karakteren. Leken blir som jeg har nevnt en prosess, mer enn et ferdig regissert produkt som så vises (Hovik, 2001, Guss, 2005, Krøgholt, 2001).

Hoviks prosjekter går ut på at voksne spiller for barn, men som vi ser kan en gjennom barns lek se for seg at de kunne ha behersket uttrykksformen i en teaterforestilling. Dette har vi også sett hos reformpedagogene som også jobbet med barneteater, selv om de ikke bevisst jobbet i performanceformen.

Ida Krøgholt (2001) har i sin doktoravhandling fra 1999 sett på denne forbindelsen mellom dramapedagogikk og performance:

”/.../Både dramapædagogik og performanceteater fravælger klassisk mimetisk fremstilling for at give *teaterprocesserne* rum. Mens dramapædagogikken erstatter skuespillere med *deltagere*, erstatter performanceteatret skuespillere med *performere*. /.../ Hermed er min antagelse, at performeren og deltageren i et dramapædagogisk forløb kunne være den samme” (Krøgholt, 2001 :8).

Da performance-teateret har oppstått fra møtet mellom mange ulike former for kunst, forventes det ikke og er ikke denne formens krav at en skal spille psykologisk

realistiske karakterer, men heller noe som ligner seg selv og sine selvbiografiske opplevelser, her ser vi forbindelser til Bolton og Kirbys *Simple Acting* (Kirby, 1995). Slik kan en se at forholdet mellom dramapedagogikk og performance kan være tett.

I 2001 kom Faith Guss med sin avhandling der hun ser på rollelekens symbol-estetiske språk som bakgrunn for å lage teater for og med barn på deres premisser. Hun stiller spørsmålsteget i sin artikkel *Reconceptualizing Play: aesthetic self-definitions* (2005) ved hvilke estetiske premisser som ligger bak dramapedagogikk og barneteater når voksne spiller for barn. Doktoravhandlingens funn:

”/.../suggest that it is due to the interplay between imagination, sensory/form-making performance of the imagination, sensory perception/reception, and reflective processing that collective dramatic playing [rollespill] can be understood as a collaborative reflective process in symbolic form, or as a conversation conducted in (dramatic) symbolic form. Whereas adults exchange thoughts verbally, children enter the play-arena and converse and reflect with, and in, dramatic form-languages” (Guss, 2005 :234).

Gjennom dette ser vi at i rolleleken blir barnet *den andre*, som problematiserer og midlertidig konstruerer andre identiteter. I hver lekesekvens er barna i en refleksiv prosess der de er på vei til noe, *becoming*. I denne prosessen mener Guss at de har rom og frihet til å; behandle spørsmål, snakke til seg selv, til å representere, transformere og definere dem selv. De lekende kan eksperimentere med standpunkter, redefinere deres identitet, og slik, ta tilbake muligheten til en egen selvbeskrivelse (Guss, 2005). ”/.../the play-drama interpretation shows that there is a value for the children in symbolic representation in the here and now, in their questioning/’troubling’ performance-reflection over normative cultural material” (Guss, 2005 :240).

Guss behandler i artikkelen ulike leketeorier, og mener teoretikeren Corsaro har et snevert syn på barns lek. Han fokuserer på det Guss kaller *social-realistic* lek, og ekskluderer slik *fantasileken*. Hans leketeori dreier seg dermed kun rundt reproduksjonene av det virkelige liv, ”/.../ in Corsaro’s theory, playing is regarded primarily as a rehearsal for functioning in adult roles later in life” (Guss, 2005 :241).

I forbindelse med sin avhandling filmet Guss flere barn når de lekte rollelek, og gir flere eksempler på hvordan en sosial-realistisk lek utartet seg til å bli en ren fantasilek. Hun bruker mimesisbegrepet for å avklare ulikhetene. Hun tar det greske ordet *mimiesthai* som til engelsk kan oversettes til *mimicry*. Mimicry kan bety to ting, sier hun, *imitasjon* og *mimesis*. Guss forklarer videre at i imitasjon legger vi at det imiterer en kopi av en modell – sosial-realistisk lek. I mimesisbegrepet legger hun at det er en transformasjon av en modell, altså at i mimesis trenger ikke modellen være gjenkjennbar – fantasilek.

”Mimesis entails improvising *a variation on models*. It is not a presentation, but a *re-presentation*. It is a *process* – of discovery. Fantasy play-drama can be a process of discovery here and now, rather than a rehearsal of (male-dominated, adult-dominated) models for functioning in later life” (Guss, 2005 :241).

Guss’ leketeoriske tanker knytter seg tett til performanceuttrykket, og viser at det er ikke sikkert at denne teaterformen er så fremmed for barnet.

En kan nå si at eldre barn på 11-12 år ikke har slike referanser til lek som barn i småskolealder og barnehagen. Dette kan for så vidt stemme, men barn i tidlig tenårene leker rolleleker på en litt annen måte enn 8-åringene. De drømmer seg bort i voksenverden og trer inn i rollen som for eksempel kjendiser og stjerner. Til felles med små barns rollelek er regisseringen, organiseringen og fiksjonsbruddene. Hovik konkluderer sin artikkel med at ”det er åpenbart at performance-teateret har noe å tilby barneteateret. /.../ En videre utvikling av dette feltet vil måtte basere seg på forskning omkring barns opplevelse og forståelse av ulike former for fiksjon” (Hovik, 2001 :42). Jeg vil legge til at det også ville ha vært spennende med forskning på barn som arbeider med teater i denne formen – der barn spiller for barn i en performance-teaterform.

3.2.3 Paternalistisk egalitarisme og nyskapning i barneteater

Sosialantropolog Heidi Hauklien har evaluert prosjektet *DUS – den unge scenen* (2007). I denne evalueringen presenterer hun et analyseverktøy, en tradisjon hun mener DUS kan plasseres i, den *paternalistisk-egalitaristiske* tradisjonen. Denne

tradisjonen kan også andre teater og prosjekter plasseres i, dette skal jeg forklare videre. Haukelien beskriver denne tradisjonen som en slags ambivalens og et kompromiss mellom to helt motstående ytterpunkter. Det er mellom det elitistiske tradisjonelle teateret, og dets tro på at kunnskap er gradert og endimensjonal – paternalistisk og enhetsskolens tanke om at kunnskap er for alle, skal deles med alle og er bygget på demokratiske verdier om at alle skal med – egalitarismen. Haukelien uttrykker dette med at:

”Det er faktisk liten tvil om at den *paternalistiske egalitarianismen*¹¹ i Norge representerer et vellykket forsøk på å forene opplysningsprosjektets to – potensielt motstridende – ytterpunkter: de dannede eliters eksklusive integritet og de uinnviddes ekskluderte potensial (som kan forløses ved hjelp av tilgang og sosialisering)” (Haukelien, 2007 :9).

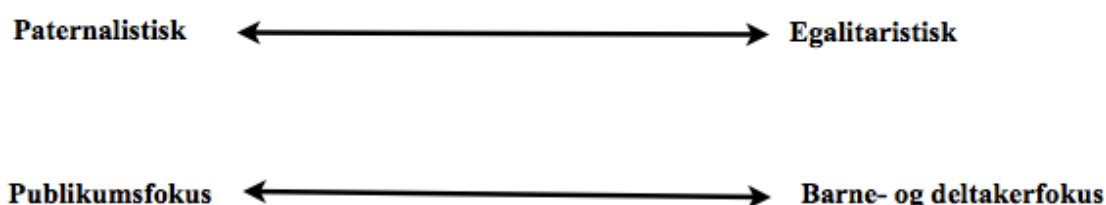
Utfordringen er om en teaterinstitusjon eller prosjekter, som her DUS, makter denne balansegangen mellom to helt klare ytterpunkter. Foruten om at det er helt klare ytterpunkter er der også utfordringer knyttet til et endret barnesyn. Denne tradisjonen beveger og praktiseres innenfor barnesynet som kom med Dewey og Key. Vi skal i neste kapittel, 3.4 *Synet på barnet i den postmoderne mediekulturen*, se at barnesynet igjen har endret seg. Om en klarer å beholde den dynamiske spenningen mellom punktene kan det bli veldig vellykket, men om ytterpunktene forkjempere mister grepet kan det gå galt mener Haukelien.

Haukelien understreker at det er to retninger innenfor paternalismen, *karismatisk paternalisme* og *institusjonalisert, hierarkisk paternalisme*. Tradisjonen paternalistisk egalitarisme er to motpoler som har møtt hverandre og dannet en tradisjon som vi kan se i flere institusjoner og prosjekter. Kompromisset mellom disse motpolene blir først vellykket når paternalismen uttrykker seg som karismatisk. Noe Haukelien forklarer med at den karismatiske siden av paternalismen har en egenskap som baserer seg på ”/.../inspirasjon snarere enn penger, stillinger og adgangskontroll” (Haukelien, 2007 :9). Den institusjonaliserte, hierarkiske paternalismen baser seg derimot på dette, og gir også normalt dårlige forutsetninger for ”/.../å fremelske opposisjonell virksomhet

¹¹ Jeg ser Haukelien bruker den engelskinspirerte stavemåten på ordet, jeg velger å bruke den norske, egalitarismen.

(som reell innovasjon faktisk gjerne er)” (Haukelien, 2007 :9). Ved at en har et for stort fokus på for eksempel penger i institusjoner og prosjekter, jobber en innefor det sikre, og dermed lite innenfor eksperimentering og nyskaping, og en er slik institusjonalisert, hierarkisk paternalistisk.

En videre tanke er at en innenfor paternalismen jobber med forskjellig fokus, et fokus på publikum, altså en inntjening av penger. Jo høyere publikumstall jo større blir inntjeningen. Den andre siden er et fokus på skuespillerne, deltakerne på scenen. Hvilken utvikling, erfaring og eksperimentering kan de ha glede av? Slik kan en si at den andre siden av aksene er et deltakerfokus, her i denne sammenhengen et barne- og deltakerfokus. Her er to modeller som kan illustrere det jeg har presentert:



Figur 5: Paternalistisk versus egalitaristisk og Publikumsfokus versus barne- og deltakerfokus.

Haukelien henviser til nyskaping, fornyelse og eksperimentering som noe få tørr å gi seg i kast med, men at en nettopp gjennom dette kan nå urealistiske mål en har satt seg. I den *karismatiske paternalismen* legger Haukelien innovasjon og inspirasjon. Med det i mente vil jeg se hva teoretikere innenfor innovasjon kan fortelle. Joe Tidd og John Bessant presenterer i sin bok *Managing Innovation* (2009) begrepet *organizational-slack*. Det går ut på at bedrifter som ønsker å utvikle seg, være kreative og har ønsker om mer inntjening bør gi sine ansatte tid og rom til å være nettopp det, kreative. De henviser til forskning som sier at personer under tidspress er signifikant mer sannsynlig til å ikke klare å være kreative i det hele tatt. ”A corrective action could be to develop project schedules that allow time for modification and development” (Tidd and Bessant, 2009 :142). Om det blir for mye tid som blir avsatt vil dette gi for mange ideer, og det vil da dannes et stort byråkrati for å kunne evaluere alle disse ideene. Hensikten er at det skal være en akkurat riktig tid, en optimal tid for akkurat den bedriften. Slik kan de ansatte føle at de klarer å jobbe frem

nye tanker og få satt dem ut i live, uten at dette skal gå ut over faste arbeidsoppgaver. Veiledning er viktig, sier Tidd og Bessant, når en skal utvikle nye ideer. Atmosfæren og miljøet på arbeidsplassen må være konstruktiv og støttende, det må være interesse for å dele sine ideer og samtidig lytte til andres. Det er viktig at ideene blir fulgt opp, slik at ikke alle bruker tid til å tenke i hundre forskjellige retninger.

Sett i forbindelse med et barneteater der mye av arbeidsoppgavene nettopp er å være kreative hele tiden, kan en organizational-slack være det Haukelien er ute etter. At de ansatte alene og også sammen med barna får tid og rom til å være nyskapende og eksperimentelle. Slik mener Tidd og Bessant at bedriften, her barneteateret, kan ved hjelp av organizational-slack utvikle og fornye seg.

Helen Nicholson (2005) ser helt klart overføringsverdien mellom innovasjonsteori og teater. Hun ser til Jon McKenzies figur, som illustrerer overgangen som har skjedd i arbeidsrelasjoner, fra en mekanisk tankegang til systemteori (Nicholson, 2005 :48).

The Changing Role of Teacher/Pedagogue

From:	To:
Risk-taking avoided	Innovation encouraged
Directive	Participative
Control of people	Enabling control of product
Inform if need to know	Inform if want to know
Commitment to boss	Commitment to purpose
Competitive	Collaborative

The Changing Role of Participant

From:	To:
Dependent	Empowered
Passive	Assertive
Childlike	Mature
Cynical	Optimistic
Competitive	Cooperative
Distrustful	Trusting
Ignorant	Informed
Unskilled	Skilled
Assumed lazy	Motivated

Figur 6: Endringen i lærer/pedagog- og deltakerrollen.

For å adaptere figuren til teaterfeltet endrer Nicholson begrepet *management* til blant annet *teacher* og begrepet *employees* til blant annet *participant*.¹² I en slik adaptert figur ser Nicholson at endringen til teaterfeltet går fra tradisjonelle pedagoger til de pedagoger som har endret seg radikalt fra det tradisjonelle. Det er i den sist nevnte retningen Nicholson mener at anvendt teater bør bevege seg for å levere godt.

3.3 En oppsummering av retningene

Reformpedagogene var hovedsaklig opptatt av kulturformidlingen som en kunne oppnå gjennom drama. Både Ward og Olenius satte historiefortelling høyt, og gjennom drama kunne barna nå pensumkravene på en kreativ måte. De var som Gording, Slade og Way, opptatt av å utvikle barnet til et individ som var trygg på seg selv. Dette gjorde de gjennom å beholde det lekende og ta det med seg inn i arbeidet med drama. Felles for dem alle er at barn ikke skal stå på en scene før det har fått tilstrekkelig med opplæring, de var dog uenig når det var tilstrekkelig. Tradisjonen bærer preg av at gjennom lek skal barnet *bli*. Det skal lære, utvikle seg og forstå – til *å bli*.

¹² Nicholson endret ikke figuren som er vist i hennes bok. Jeg har tatt meg den frihet til å lage figuren på nytt og slik endret overskriftene.

Om en ser på hva tradisjonen som har sprunget ut fra Bolton forteller oss så er fokuset mer på det performative. Bolton tar utgangspunkt i barnas rollelek, og fokuserer på at dramaarbeidet bør være meningssskapende og holdningsendrende. Han legger ikke så mye vekt på karakterarbeidet og kunnskapen en må ha før en går på scenen, og hans spill kan sees på som *Simple Acting*, med lav psykologisk innlevelse. Han mente at barnas lek like godt kunne være scenisk agering. Nyere forskning har sett nærmere på dette og ser at barns lek kan være en form for performativitet. Dramapedagogiske teorier ligger nært teateret på andre måter enn det som var hensikten til reformpedagogene. Denne retningen bærer preg av at gjennom lek skal barnet *være*. Det skal forstå, skape seg mening og holdning til *å være her og nå*.

Fra et fokus på *å bli* til *å være* sier det oss at barnesyntet også er endret. Jeg skal i neste kapittel gå inn på hvordan synet er på barnet i dag.

Institusjonene og prosjekter som jobber for barn og unge kan plasseres i den ambivalente kompromisstradisjonen *paternalistisk eglitarisme*. Haukelien plasserer *DUS – den unge scenen*-prosjektet i denne tradisjonen. Fra paternalismen kan en lese to ulike retninger *karismatisk paternalisme* og *institusjonalisert, hierarkisk paternalisme*. Den sistnevnte gir, i følge Haukelien, et fokus på økonomi og dermed publikumstall. Slik får en de to ulike fokussidene barn- og deltakerfokus på den ene siden og publikumsfokus på den andre. Karismatisk paternalisme oppmuntrer til innovasjon og utvikling. Dette fordrer at de ansatte får tid og rom til å kunne være kreative og utvikle ideer, dette kaller Tidd og Bessant for *organizational-slack*. Nicholson viser hvilken retning en bør bevege seg om en ønsker endring i sin organisasjon, her i arbeide med teater.

3.4 Synet på barnet i den postmoderne mediekulturen

I dag vokser barn opp i en foranderlig mediekultur. De har tilgang på uante mengder med informasjon gjennom internett. Barn har fått sin egen tv-kanal med tilhørende nettsider. Reklame, produkter, lyd og bilder er blitt en stadig større del av barnets hverdag. Hvor plasserer dette barnet seg og hvordan ser en på dette barnet? Hva har skjedd siden reformpedagogikken endret barnesyntet?

3.4.1 Individet

Tiden vi beveger oss i i dag er blitt utpekt som den postmodernistiske tid. Gruppefokuset er blitt svekket og tilbake står individet. Jeg, meg, meg selv nok, alltid. Dette kommer blant annet frem i medias vinkling av saker, reklamenes henvendelser og samfunnets organisering. Nye bygg blir satt opp, små leiligheter, ved vannet, i gamle industristrøk, med yrende kulturliv rundt, der målgruppen er single barnløse mennesker med høy kapital. Dette kalles det neoliberalistiske bygningsparadigmet, og setter individet i sentrum og alt det en ønsker av tjenester skal være i umiddelbar nærhet. Skjønnhetspleie og stell av egen kropp er blitt en egen industri, til og med barn snakker om SPA og peeling som det skulle vært dagligdagse gjøremål.

En har mistet troen. Før søkte en etter forståelse som kunne gi tilværelsen mening og sammenheng. En søkte seg etter identitetsbærerne i samfunnet; kunsten, religionen, moralen, vitenskapen, nasjonen, språket.

”Så kom postmodernistene på banen og dekonstruerte disse identitetsbærerne. Nedsettende ga de dem navnet *de store fortellingene* for deretter å erklære at nå var alle de store fortellingene døde. /.../ De færreste tror således i dag at det virkelig gis universelle moralregler på tvers av kulturelle skillelinjer, eller at tro virkelig kan flytte et fjell, eller at en kultur er bedre og sannere enn en annen kultur” (Olsholt, 2002 :85).

I en miks av en kulturell suppe blir alt relativt, alt er sant, ingen ting er lengre sant og alt tillates, for en kan ikke skjære ned på individets frihet (å bryte loven er fremdeles ikke lov).

I denne tiden dyrkes individet og det kommer frem gjennom de siste års talentkonkurranser som *Idol*, *X-faktor*, *Norske talenter*, *So you think you can dance*, *Det store Korslaget*, og programmer der en jaktet etter skuespillere til ulike produksjoner. Alle vil bli kjendis og hundre tusenvis av unge voksne og også barn melder seg på disse programmene. Øyvind Olsholt spør seg selv ”hvorfors er det plutselig *in /.../* å dyrke seg selv hemningsløst på bekostning av menneskene rundt oss?” (Olsholt, 2002 :84). Han har dessverre ikke noe svar på dette. Etter hvert som

de sosiale medier utvikler seg får alle en mulighet til å uttrykke seg for hele verden. Alle innerste tanker skal ut på verdensveven. Barn og voksne viser seg frem på YouTube, kommenterer kjendisnytt på Dagbladet.no og skriver blogg. Om ikke alle barn gjør alt dette, så ser de det, de observerer trenden og er en del av den. Individet er viktig og gruppen har mistet sin befestelse i denne tiden (Tingstad, 2006, Qvortrup, 2002).

Som voksen kan en føle seg ganske alene i denne tiden, hvordan føler da barnet det? Jens Qvortrup (2002) understreker barnets behov for tilknytning, gruppetilhørighet og vern, men ser at barn blir påvirket av samfunnet rundt dem.

”Vi er vant til at forstå individualisering som noget, der er forbeholdt voksne, mens barn i vores forestillingsverden helst placeres i rammer af fællesskab – og blant dem rangerer familien højest. Det er dog værd at overveje, om ikke også barn – med eller mod vores vilje og ønske – inddrages i individualiseringsprocessen, og da spiller ikke mindst institutionaliseringen en rolle” (Qvortrup, 2002 :17).

3.4.2 Perspektiver på barndom i mediekulturen

I reformpedagogikkens barnesyn, presentert tidligere, så vi at barnet ble et subjekt i seg selv, og at kunnskap og lærdom skulle ligge så nært barnets liv som mulig. Dewey ønsket å bryte barrierene mellom livet og skolen, og mellom kunnskap og handling (Morken, 1985). Skolen skulle legges opp til at barna ville gå der for få kunnskapen de trengte for å forstå livet. Dette endrer seg etter hvert som en trer inn i postmodernismen.

I den postmoderne verden har det dukket opp barnslige voksne og bråmodne barn. Øyvind Olsholt stiller spørsmål ved denne trenden og undrer seg over hvorfor det er blitt slik:

”Hva kommer det av at *barnet* idag er blitt en slags idealtypus for menneskeheten? Og hvorfor gjøres det i dag opprør mot den tradisjonelle voksenrollen? Hvorfor begynner toneangivende deler av voksgenerasjonen idag å snakke, oppføre seg og tenke som ungdommer? Hvorfor er det plutselig

in å være nerd og kul og hipp, *in* å si *sjæreste* istedetfor *kjæreste*, *in* å gå av skaftet for blotte bagateller? /.../ Det kan virke som om dagens middelaldrende mennesker har funnet ut at det er mer *rotekte* og *troverdige* å oppføre seg litt barnslig enn å oppføre seg som en voksenperson med ansvar og trauste forpliktelser” (Olsholt, 2002 :83f).

Har barnet så endret seg i denne tiden? Har den vestlige verden blitt fullt av bare barn? En kan tro det, men i denne tiden har det også kommet svært mange teorier på synet på barn og barneoppdragelsen. Det at voksne nå er blitt barnsligere og mer uansvarlig, hva gjør det med barnet? En kan si at barn med barnslige voksne er blitt det kompetente barnet. De barnslige voksne er ikke selvklare autoriteter lengre, barna blir ofte sett på som de kompetente. Men selv om de ikke har autoriteter rundt seg, og må klare mye selv, blir de kompetente av det?

Hva er det kompetente barnet? Jesper Juul er en dansk familieterapeut og har gitt ut boka *Dit kompetente barn* (1995). Gjennom denne boka har han i de siste 15 årene opparbeidet seg en solid posisjon som mentor og rådgiver for norske foreldre på jakt etter nøkkelen til god barneoppdragelse. Hans hovedpoeng er at barns reaksjoner og handlinger alltid er kompetente. Barn er like kompetente som voksne og skal behandles deretter, ved at reaksjoner foreldre får fra et barn er like kompetente som de du får i fra en voksen. Med dette viser Juul at en skal ta barnet på alvor, men kanskje også at foreldrene ilegger kunnskaper barnet kanskje ikke har. Juul understreker at det er i samspillet barnet skal oppdras og at det er foreldre som skal påta seg et voksent lederskap. Videre sier Juul at barneoppdragelse uten straff eller sanksjoner er fullt mulig, slike reaksjoner – uansett form, er direkte uetisk mener Juul (Juul, 1995, Dagsavisen 02.02.11 Fladberg, 2011).

En mulig skeptiker av Juul er Ivy Schousboe. Hun drøfter kompetansebarnet i sin artikkel *Barnet eller kompetencebarnet?* (Schousboe, 2000). Hun sier at det er positivt at barn innehar kompetanse, men at det er ikke alt i den pakken som fungerer;

”/.../barnets høje niveau af kompetence med hensyn til intersubjektivitet og social responsivitet ikke blot muliggør resiliens og uafhængighed, men også –

omvendt kan følges med og end også virke direkte fremmede for dets potensielle sårbarhet og afhængighed” (Schousboe, 2000 :14).¹³

Dette blir støttet av en annen danske, Bent Hougaard som er bekymret over at barnas avhengighet ikke blir ivaretatt med et slikt barnesyn Juul har. Hougaard sier at om barn alltid blir sett på som kompetente så tillegger en dem egenskaper som små voksne. I praksis betyr det at voksne gir dem både frihet og ansvar barna ikke er beredt til å takle. De er barn – og lærlinger i livet. Hougaard har skrevet boka *Curling-forældre og service-børn* (2000) og sier, som i tittelen, at foreldre ikke kan elske barna sine for mye, men de kan forveksle omsorg med service. Barn er ikke kompetente. Kompetanse handler om å være dyktig og kvalifisert sier Hougaard i sin artikkel, *Curling – en modell for forælderrollen i dag og fremtiden?* (2008). Barn kan godt ha kompetanse i form av egenskaper, med de er inkompetente simpelthen fordi de er barn, og det skal de også få lov til å være, det er sunt for dem (Hougaard, 2008, Dagsavisen 02.02.11 Fladberg, 2011).

3.4.2.1 Barn som estetisk og kulturelt kompetente?

Flere av de nevnte reformpedagogene mener at barnet er estetisk kompetent, og Slade mener at deres lek er kunst. Hvordan stiller det seg i forhold til Juul, Schousboe og Hougaard? Lekteoretikeren Vygotskij påpeker at alle mennesker er kreative, selv barnet. Reproduksjonen tilhører minnet og er en nødvendig forutsetning for hukommelsen, men det er den kreative aktiviteten som gjør at mennesker kan skape noe nytt¹⁴ (Lindqvist, 2004). Vygotskij sier videre at barnets lek har en estetisk form og det er fantasiprosessen som utmerker seg. Andre lekteoretikere, som vi allerede har vært inne på, mener at barns lek kun er en reproduksjon av det virkelige livet og dermed ikke kunst (Lindqvist, 2004).

For å se på tematikken fra en annen synsvinkel trekker jeg kort frem Karin Helander og hennes forskning på barnepublikummet. Jeg ønsker å påpeke at mitt prosjekt er barn spiller for barn, men jeg trekker inn Helander da hennes forskning kan peke på hva barn forstår av estetikken. Etter en dukketeaterforestilling intervjuet Helander

¹³ I forbindelse med barnets avhengighet og sårbarhet, som Schousboe trekker frem, kan en se Boltons fokus på det objektive og det kollektive – på barnet i gruppen.

¹⁴ Her ser jeg linjer til Guss sitt mimesisbegrep, der hennes transformasjonsbegrep er den kreative aktiviteten.

flere barn i ulik alder. Førsteklassingene mente at det ikke var noe særlig bra forestilling fordi de kunne se de som holdt dukkene og at dukker var barnslige. Tredje- og fjerdeklassingene synes det var en god forestilling (Helander, 2004). Noe av dette kommer av alder, noe kommer av erfaringer og trygghet på seg selv og dermed hva en kan like. I Helanders forskning kommer det også frem at barns sosiokulturelle bakgrunn har betydning for hvordan barn er estetisk kompetente. Barn fra godt utdannede foreldre, med høy kulturkapital og kulturvante skolemiljø forstod og satte pris på en teaterforestilling, mens barn fra ikke-etnisk-svenske miljø, der skolemiljøet bar preg av kaos og lavere innsats fra lærerne uttrykte at forestillingen var helt ubegripelig (Helander, 2004). Disse to eksemplene viser, som Hougaard, at barn må læres og veiledes om det skal bli kompetente til noe som helst.

Men har voksne noe bedre smak da, spør Beth Juncker i sin artikkel *Gab – det er kedelig! Om børns smag* (2004). Gjennom de siste årene, og spesielt i Keys tradisjon blir barn subjekter i sine egne liv. ”/.../Når vi tilkender børn status som subjekter i deres enge liv, kan vi ikke lenger skelne dem fra voksne og dermed heller ikke lenger opretholde deres monopol på dårlig eller mangel på smag” (Juncker, 2004 :174). Juncker ser på litteratur for barn som har kommet til de siste hundre årene, blant annet Tove Janssons historier om Mummifamilien. Poenget til Jansson, er i følge Juncker, at det i forhold til smak og kvalitet ikke er noen forskjell på barn og voksne. ”Børn, unge og voksne vælger ikke det samme. Det er klart. Men vore kriterier for det gode og det dårlige er ens!” (Juncker, 2004 :179). Begge er på forskjellig måte innlemmet i det estetiske, hvor iscenesettelsen og formgivning av følelser styrer det slik at det skal forhindre kjedsomhet, og velge det gøyе, det morsomme, det hemmelighetsfulle, det sansestimulerende og det spennende. Juncker mener med dette at barn er *sensitivt kompetente* (Juncker, 2004). Verdiene i det sensitivt kompetente barnet kaller hun *Sensitiv livsfilosofi*. Etikken til denne filosofien dreier seg rundt at kunsten for barn ikke lengre kun skal være for dannelse og opplæring, men simpelthen *kunst for barn*. Her følger hennes tanker om det etiske i kunst for barn:

”Det farlige og det hemmelighedsfulde er en drivkraft i livet
At føle man er til – i sjøv, i gys, i gru, i sorg er meningen med det
Det er moralsk forkasteligt at dømme andre til kedsomhed
Det er moralsk forkastelig at hindre andre adgang til det fornøjelige
Man kan ikke overtage andres erfaringer, man må samle sine egne” (Juncker,
2004 :177).

Her ser jeg trekk til Vigdis Aunes doktoravhandling *Det lokalhistoriske spillet som kultur-estetisk praksis* (2010), hvor hun ser på unge som produsent og skapende deltaker. Betydningen av å være med på produksjonen er stor, ungdommene har det veldig gøy selv om rollen er liten eller stor, og om ventingen varer i timevis. ”Det oppstår et gledesfylt, konstruktivt stress som dominerer både kroppslig tilstedeværelse, oppmerksomhet og refleksjon” (Aune, 2010 :173). Barna er med, som Juncker sier det, for de synes det er gøy og spennende.

Og så kan en diskutere om barnet trenger veiledning og opplysning slik at det finner frem i jungelen av uttrykk og tilbud slik som Hougaard mener. Jeg tenderer til å være enig med både Juncker og Hougaard, barnet har sin egen smak. Det trenger inspirasjon, veiledning, stimulans og kunnskap med seg på veien, slik at det blir med på for eksempel lokalhistoriske spill.

3.4.3 Fritid, fri-tid, statustid

Begrepet fritid kan ikke anses å være entydig, det kommer an på hvilket trykk du legger på stavelene i ordet. Fri-tid mener jeg indikerer tid som ikke er planlagt eller strukturert. Fritid anser jeg for å være et begrep for mer eller mindre strukturerte aktiviteter som en gjør i sin fri-tid, slik blir det da ikke fri-tid lengre, men fritid.

Birgitta Qvarsell (2003) henviser til Reed (1993) når hun presenterer et engelsk begrep for dette, nemlig *promoted* for fritid og *free fields of action* for fri-tid. Qvarsell drøfter om barn har for mye fritid og for lite fri-tid i sin artikkel. ”Jag prövar påståendet att barn behöver tid och rum för sin socialisation och utveckling/.../” (Qvarsell, 2003 :113).

I forbindelse med sine fritidsaktiviteter, som idrett, blir barn kjørt hit og dit. Barn har aldri blitt mer kjørt rundt av sine foreldre som nå. *Oppvekst i Norge* (2003) av Fauske og Øia har en lett omskriving av det Winston Churchill sa som passer i forbindelse med foreldres kjøring; ”Aldri har så mange foreldre hatt så få barn, og kjørt dem så mye rundt til ulike typer aktiviteter og tilbud” (Fauske and Øia, 2003 :127). Foreldrene krever til gjengjeld at alle barna skal få være med å spille fotball. Foreldrene synes det er viktig å følge opp barna sine på fritiden, og mange sitter i styrer, baker kaker til basarer, stiller opp som hjelp under trening og kamp. I følge Fauske og Øia (2003) som henviser til Backe-Hansen (1998b) så kjenner ni av ti foreldre til alle barnas venner, og to av tre kjenner også til vennenes foreldrene.

Ved å organisere fritidsaktivitetene slik får barna og foreldrene en nærmere kontakt, og fritidsaktiviteten blir noe foreldre og barn gjør sammen. For å få trygge og gode rammer for familien er det viktig at familiemedlemmene kjenner hverandre og hvem de omgås med sosialt. Videre kan slike trygge rammer også gi barna mulighet for påvirkning i beslutninger, familiemedlemmene er mer eller mindre likestilt og blir betegnet som en forhandlingsfamilie (Fauske and Øia, 2003).

På en annen side så har barn og unge et behov for å markere sitt eget område, sin egen fritid og ønsker å ”/.../oppleve seg selv som uavhengig og selvstendig” (Fauske and Øia, 2003 :55). Da kan det bli veldig mye om foreldrene er der hele tiden. Dette skaper et rom mellom barna og resten av familien. Noen mener at dette rommet er bra og at det er en del av barns utvikling til å bli voksen, men når er det riktig at dette rommet, segregeringen, denne avstanden kommer? Skal den være der fra de er 7 år allerede, eller er det mer naturlig når de er 13 år? Dette er det ikke noe klart svar på fra forskningen.

I dag brukes det enorme summer på å tilegne seg produkter. En del er selvsagte grunnleggende behov, som mat og klær. En del produkter er også fritidsaktiviteter og produkter relatert til disse. ”Men konsumtion används även som social markör för att uttrycka status och identitet /.../” (Lundby, 2009 :115). Dette er i stor grad barnefamilier som har høy inntekt og mulighet til å gjøre slike valg. Problemet er når dette benyttes som statusmarkør og andre føler seg underlegne denne makten og prøver å henge med på kappløpet. Denne statusmarkeringen gjelder som nevnt for

fritidsaktiviteter, for eksempel Birkebeinerrittet eller innkjøp av privat trener. I Norge er det offentlig skole og det er få privatskoler. Det er gjennom valg av fritidsaktivitetene til sine barn at en kan markere seg, enten er det dyre aktiviteter, svært mange, og/eller eliteaktiviteter (Lundby, 2009, Strøm, 2002).

I dag har voksne utfordringer med å prioritere sin egen tid. Karrierejaget er blitt større, fritidsaktivitetene til de voksne og resten av familien er blitt flere, og da er det vanskelig å få tiden til å strekke til. Normaldagen til en voksen blir ofte også normaldagen til et barn. ”Spørsmålet er imidlertid om dette er en reform på foreldrenes eller barnas premisser. Blir barna små voksne, med det samme tidsbudsjettet som resten av familien?” (Fauske and Øia, 2003 :125). Når ikke de voksne kan prioritere tiden sin, hvordan kan da barnet gjøre det?

4.0 Analyse

Et utgangspunkt for analysen er alltid problemstillingen. Min problemstilling er:

Hva er en betydningsfull teaterproduksjon for barn i dag?

Med utgangspunkt i problemstillingen stiller jeg følgende spørsmål: Er teaterarbeidet betydningsfylt for barna? Er barnet i fokus? Skal Rogaland teater tjene penger på barn? Er en profesjonalisering et hinder for barnets teaterhåndverk og kreative utvikling, eller er det en fordel? På hvem sine premisser lages produksjonene til BUT?

Ved hjelp av Haukelien plasserer jeg BUT innenfor det motsetningsfylte begrepet paternalistisk egalitarisme (jf. Figur 5 og Kap. 3.2.3). BUT sin modell er i teorien svært inkluderende, alle skal ha like muligheter for å være med, og alle skal få lik opplæring. Dette føyer seg inn i en demokratisk, egalitaristisk tradisjon der alle skal med og der alle skal få muligheter til å få uttrykke seg. Det paternalistiske kommer frem gjennom ledelsens praksis, den er hierarkisk bygget opp, der lederen er kunnskapseieren og ønsket om å formidle deres tradisjon er høy.

I dette spenningsfeltet skal jeg gå inn og svare på mine spørsmål. Jeg kommer til å svare på mine spørsmål ved å gjøre rede for barnas og ledelsens formidlede erfaringer i intervju, observerte handlinger og dokumenter.¹⁵ Dette drøftes i lys av mine teoretiske perspektiver og teaterets eget ønske om fornyelse. Slik kan jeg få kartlagt hva teateret er, hva de sier at de er, hva de sier at de vil og hvor de bør ta veien. Jeg velger å analysere perspektivene organisering, ledelse, form, tema og barnet som deltaker. Jeg mener at disse perspektivene gir meg best innsikt i hvordan denne praksisen fungerer. I de ulike underkapitlene går jeg inn på hva jeg legger i begrepene. En kan kanskje si at ledelse innebærer organisering og tema- og formvalg, men jeg deler dette opp for å gjøre det oversiktlig. Under kapittel 4.2 *Ledelse*, legger jeg ledelse av det praktiske arbeidet.

¹⁵ Empirien utgjør til sammen ca 250 sider.

4.1 Organisering

Et teater er en stor organisme, den må organiseres og struktureres gjennom informasjon, økonomi, strukturer og mekanismer. Hvordan fungerer dette hos BUT? Er løsningen på organiseringen det beste for barna? Hvilket barnesyn kommer frem gjennom deres organisering? Og hvordan plasseres barnas foreldrene i denne organismen? Det jeg legger i kapitlet er de elementer som angår organisasjonen BUT og til dels Rogaland teater. Jeg skal i dette kapitlet gå fra det ytre og lengre inn i organiseringen. Jeg starter med hvordan kommunikasjonen er mellom BUT og foreldrene, videre hva Rogaland teater som sted betyr for barnet og ledelsen. Jeg skal videre undersøke på hvordan kommunikasjonen er innad i teateret. Økonomi angår organisasjonen i stor grad, og jeg vil undersøke på hvordan det økonomiske fokuset påvirker barna, og hvordan ledelsen velger å prioritere. Jeg vil drøfte tidsbruk, dvs. hvordan tiden blir brukt, dette være seg fri tid, fritid, for lite tid, prioritering av tid, og fokus på tid, der jeg avslutter med prioritering av tid. Dette går glidende over i ledelse av det praktiske arbeidet som ligger i kapittel 4.2 *Ledelse*.

4.1.1 Kommunikasjon og informasjonsflyt mellom organisasjonen og foreldrene

Brian Way understreker hvor viktig det er å lage et godt og trygt arbeidsmiljø, der ungene kan tørre å utlevere seg. Denne ukritiske atmosfæren skal alle være med på å opprettholde, og lederen har et spesielt ansvar. Hvordan en lager en ukritisk atmosfære kan jo være på flere måter, men det viktigste er at en gir konstruktiv kritikk til hverandre, og at all annen *støy* ikke bør være en del av dette miljøet (jf. Kap. 3.1.4). Jeg skal gå inn på hvordan ledelsen kommuniserer med barna i kapittel 4.2.3. Nå skal jeg gå inn på hvordan organisasjonen kommuniserer med barnas foreldre. Kan vi se igjen Ways tanker om arbeidsmiljø?

I teorikapitlet forteller jeg om foreldre som står på sidelinjen i idretts-Norge og heier frem sine barn. Dette tar BUT-leder stor avstand fra, og sier veldig stolt:

BUT-leder: ”De [foreldre] er det heldigvis ikke så mange av...ehmm...i alle fall ikke som vi tilsynelatende merker, og det skulle du tro at det var...Fra fotballen merker en hvor foreldrene presser, det merker en nesten ikke her.” (intervju med Bjørn Ravn Carlsen, 04.10.10).

Det er viktig for BUT-leder å understreke at barna skal få sitt eget rom i teateret og få være alene om en aktivitet. På den måten får foreldrene vite svært lite om det som

foregår i teateret, foruten om det de klarer å få ut av sitt eget barn hjemme og informasjonsbrevene som kommer fra BUT. Informasjonsbrevene som blir sendt ut fra BUT gir svært mye informasjon på en gang og med lite forklaring av teaterfaglige termer. Det er bra at foreldrene får mye informasjon, men de har lite å henge informasjonen på. Om jeg hadde vært en forelder hadde jeg umiddelbart tenkt: ”Hvorfor får jeg masse informasjon som jeg ikke vet hvordan jeg skal forholde meg til, og med ord jeg ikke forstår og vet hva innebærer? Jeg vil vite hvordan jeg kan bidra. Hvorfor får ikke jeg være med å bidra?”

Instruktøren sender hver uke ut noe hun har kalt *Kardemommenytt*, denne går ut på teaterets nettside og til foreldrene. Instruktøren balanserer her i ambivalensen mellom det paternalistiske og det egalitaristiske (jf. Figur 5). Hun vil dele sine opplevelser og alle foreldrene skal få nok informasjon. Samtidig sitter hun med kontrollen over hva som kommer ut av informasjon og det er hun som konstruerer og skaper denne. På *Kardemommenytt* står det at dette er ukens prøverapport og siste krydder.

Kardemommenytt fra uke 38/39:

”For at Politimester Bastian skal virke godslig og raus, skal han ha stopp under uniformen sin. Og før ”kost og mask” og resten av Kardemommefesten” Spaserer han rundt i den hudfargede stoppen sin.

Den karakterutviklende hjelpen han håpet å hente med stoppen på kroppen uteble. For hvem klarer å la være å le, eller rettere sagt hvem klarer å ”respektere” Politimester Bastian med bar mage og dyp navle med buksene sine på knærne?

I alle fall ikke jeg! Men slike morsomme syn smører min tålmodighet med smult.¹⁶”

Jeg tror denne ukeinformasjonen sendes ut for å være morsom og glede andre med den opplevelsen instruktøren føler på øving. Barna liker seg på øving under den forutsetning av at de er trygge og ikke blir latterliggjorte etterpå. BUT kunne ha benyttet *Kardemommenytt* til å styrke samarbeidet med foreldrene, gitt dem den informasjonen de føler de mangler for å kunne stille opp for barna sine hjemme. Ved å fortelle hvor de er i produksjonen i forhold til tidsplanen, om det er god motivasjon blant ungene, en innføring til foreldrene i produksjonspraksis- og pedagogikk som benyttes i øvingsperioden, kan det bli enklere for barna å samtale med foreldrene om hva de gjør i teateret hele dagen. Foreldrene blir i liten grad veiledet til å kunne legge

¹⁶ Instruktørens uthevelser, tegnsetting og linjeskift.

til rette for læring av tekst, sanger og regi hjemme. Barna oppfordres sterkt til dette av BUT:

”Jeg ber alle involverte å lære seg replikker og sekvenser utenat. Møt forberedt og konsentrert til prøve.”¹⁷

Kardemommenytt kunne også ha inneholdt en instruksjon til foreldrene på hvordan de bør veilede barna sine i tekstlesing, regigjennomgang og sangrepetisjon fra ukas øving, slik kunne barna enklere ha kommet forberedt til neste prøve.

Jeg vil videre drøfte dette med å lære seg ting utenat. På bakgrunn av at den norske skole skulle ta en slik avstand til barnesynet på 1800-tallet mener jeg at en har fått et nesten sentimentalt barnesyn i dagens skole. Å kunne lese en tekst til en kan gjengi den i ettertid, er ikke lenger praksis i skolen. Barnet skal selv forstå og ønske at det skal lære seg teksten. Få av dagens barn har forstått verdien av og fått kunnskap om hvordan en lærer tekst utenat. De skal komme forberedt til prøve sier teateret, men ungene har ikke kjennskap til hvordan de lærer en tekst slik at de kan den på rams. Ungene forteller i intervjuene at de ikke pugger tekst hjemme, de synger bare litt på sangene før de går og legger seg. Av erfaring så får en mindre jernteppe om en har pugget teksten mer enn om en bare har lært seg den. Dette erfarte Hilde på en av forestillingene. Hun fikk helt jernteppe da hun sang solo, og ante ikke hva hun skulle gjøre. De vet hva teksten handler om, men aner ikke hvilke teknikker de skal bruke for å kunne den på rams. Dette burde teateret lære barna og også foreldrene, slik at foreldrene kan støtte ungene i tekstøvingen hjemme. Når foreldrene ikke forstår, vet, har kjennskap til arbeidsmetodene til teateret, kan de vanskelig gir rom for et slikt arbeide hjemme.

Foreldrene i idretts-Norge støtter sine barn, de baker kaker, trener, holder dugnad, organiserer loppemarked, dette for å legge til rette og gi mest mulig ressurser til barneidretten. Fauske og Øia påpeker at slik får barn og foreldre et tettere forhold, og barna og foreldrene blir bedre kjent med de andre som driver med samme aktivitet (jf. Kap. 3.4.3). Ved Rogaland teater holdes foreldrene bevisst utenfor teateret og spesielt klubb. Dette for at ungene skal få oppleve seg selv som kreativ uten at mor holder en i

¹⁷ Står øverst på prøveplanen til ungene, dette er referert fra prøveplanen i uke 39.

hånda. Det er positive sider ved at barna kan få handle fritt uten å tenke på at de må være på en spesiell måte når foreldrene er tilstede, dette understreker Fauske og Øia. Slik skaper BUT et nytt kreativt rom for barna. BUT oppfordrer til lite kontakt og utveksling mellom foreldrene og deres barn. Med dette kan en miste mye resurssterke voksne som kunne ha hjulpet teateret med dugnadsånd, støtte og lagspillere. Det er ikke bare barna som skal bli sosialisert og dannet inn i teateret, deres foreldre følger naturlig på, og de får ikke den opplæringen barna får, og kan dermed vanskelig følge opp og støtte det deres barn driver med på fritiden. Barna ender med å bli den mest kompetente.

Både i observert øvingssammenheng og i informasjonsskrivene blir det oppfordret til at ungene noterer seg regi, endringer og tanker rundt rollen i manuset. Det blir ikke satt av tid til dette, altså skal denne noteringen gjøres samtidig eller etterpå. Dette glemmes fort av barn. Jeg har erfart at å notere regi er nesten en egen kunst. Det skal kunne forstås mange dager etterpå, det skal være enkle stikkord for å sette en inn i tanken og følelsen rollen har der og da. Dette lærte og forstod jeg først da jeg var 16 år og det måtte mye øvelse til. Slik opplæring og øvelse er det ikke lagt opp til i forestillingsproduksjonen og heller ikke i klubb. Da er det vanskelig for en 8-9 åring å gjøre reginotater i manuset på egenhånd.

Hvordan hadde det vært om foreldrene faktisk var tilstede, slik de er for barna i idretts- og musikkulturen? Om din lille 4 åring skal lære seg å spille fiolin får hun en time øving i uka sammen med fiolinlæreren, og da fordrer det at foreldrene lærer seg fiolin sammen med henne om det skal bli noen utvikling. Dette sier også BUT i sitt brev til foreldrene etter uttaket til *Kardemomme by* (se vedlegg 5):

”Å møte forberedt på prøve betyr å øve på det en gjorde sist slik at handlingen kan bygges videre. Hvis en ikke repeterer blir det ingen fremdrift i prøve prosessen frem til premiere.”¹⁸

Og det en skal øve på er som sagt teksten, og det en har vært så flink å notere ned i manuset. Kunne det ikke være en ide å la de samme engasjerte idrettsforeldrene sitte på sidelinjen, utenfor rampelyset og notere flittig i manuset? Kunne ikke teateret gi

¹⁸ Dette er et direkte sitat.

foreldrene forståelse for den dramapedagogiske utdanningen som teateret gir ungene når de jobber i produksjon? Da kunne foreldrene tatt dette hjem og øvd sammen med barnet. En kan innvende at ikke alle foreldre har denne muligheten, men da kan en organisere foreldregrupper som kan utveksle informasjon til hverandre etter hver øving. Så tar en noen bolker hver. Slik blir det som Fauske og Øie påpeker et tettere bånd mellom foreldre og barn, og de andre deltakende foreldrene og deres barn igjen. Om BUT kun får 8 ukers øvingstid tror jeg at en slik ordning vil effektivisere øvingstiden betraktelig.

Inspisienten for *Kardemomme by* er når dette skrives nyutdannet og ung. Hun virket usikker på rollen sin som er helt normalt når en er helt ny i jobben, men dette registrerte barna godt. De fikk beskjeder fra inspisienten og gikk så til instruktøren for å spørre om dette stemte, barna var usikre. Da jeg var bak scenen ved en forestilling var det litt tisking og hvisking, men ikke noe særlig høylytt. Instruktøren har sagt til meg at:

Instruktøren: ”/.../Det er veldig viktig at en har en forståelse for at barn er barn og at en har en slags støtterskel...” (intervju med Lone Ungar, 05.10.10).

Dermed tenkte jeg ikke noe videre over dette, til inspisienten kom bort til meg og nesten ropte; ”Du har et spesielt ansvar for at det er stille bak her!” Da vi snakket sammen etter forestilling sa hun at alle har et ansvar for at ungene er stille bak scenen. Dette er et eksempel på at det er en utfordring å lede og holde på konsentrasjonen på en stor gruppe barn. For instruktøren var et av premissene for at hun bare skulle ha barn på scenen, noe hun valgte selv, å ha forestillingsassistenter. Dette var undervisere fra klubb som tok ekstra timer i å være bak scenen under forestilling. De skulle passe på barna og se til at det var stille på bakscenen. Da jeg var på Rogaland teater under forestillingsperioden ble disse forestillingsassistentene brukt som myggslusker¹⁹, og ikke som en voksenfigur som hadde ro og oversikt over atmosfæren. Dermed hersket det et visst form for stress og kaos på bakscenen, dette førte kanskje til uttrygge barn. Premissene for å levere godt teater var ikke de beste.

¹⁹ En myggslusk er de som har ansvar og total oversikt over hvem som skal ha mygger/mikrofoner til en hver tid. Dette fordrer en del springing mellom skuespillerne med bytting av sender og batteri. Dette er kun aktuelt om det ikke er nok sendere og mygger til alle skuespillerne.

BUT setter inn ressurser på forestillingsassistenter, men de blir brukt til noe annet, da teateret ikke prioriterer nok mygger til alle skuespillerne. Da det ikke var noen voksne bak scenen som ikke var opptatt med andre arbeidsoppgaver, var det ikke noe rart inspisienten og gutten jeg omtalte i metodekapittelet, søkte til meg når det gjaldt kontakt og kontroll over barna – jeg satt jo bare der og var en ekstra voksen. Jeg har tidligere foreslått at teateret burde benytte seg av de ressursene foreldrene er. Nå kunne de ha gått fra å sitte i salen og notere regi for barna, til å komme opp bak scenen for å ivareta ro og trygghet. Denne roen understreker Schousboe at er viktig for barna, de bør ikke bli for uavhengige og sårbare. Ved å ta inn foreldrene er barna i teorien mindre sårbare.

4.1.2 Stedet

Både ledelsen i BUT og barna kan fortelle at teateret som sted og institusjon betyr veldig mye for deres opplevelse både i klubb og i arbeide med forestilling. De omtaler ikke opplevelsen av å være i bygget eller være på stedet som vesentlig, men heller hva det vil si utad for eventuelt andre at de er på stedet og jobber i bygget.

Forsker: ”Hva betyr det at dere er i klubb her på teateret og ikke en annen plass?”

Hjørdis: ”Det er jo selvsagt...en jobber jo med teater i teateret!” (intervju med Hjørdis, deltaker i klubb, 04.10.10).

BUT-leder og instruktør kan fortelle at BUT er forsøkt flyttet ut av teateret med en tanke om nedleggelse, og de har måttet jobbe med klubb andre steder da de pusset opp Teaterhallen som BUT skulle få. BUT-leder reflekterer litt rundt hva det er som gjør at ungene synes det er stas at de er i teateret og jobber, og ikke i en gymsal på en skole:

Forsker: ”Hva betyr det at teaterarbeidet er på huset, er på Rogaland teater?”

BUT-leder: ”Alt! Rett og slett, det betyr alt! Tilhørigheten til Rogaland teater kan av og til oppfattes som litt rar. Hvis du går i klubb og har undervisning her i huset så møtes du utenfor, så blir du tatt inn i en dør, inn i et svart rom. Har undervisning og går ut igjen. Så du har jo ikke sett noen skuespillere, du har jo ikke sett noe teater eller noen ting.../.../ Jeg tror tilhørigheten til teateret er helt essensiell og det er den definitivt for organisasjonen BUT.” (intervju med Bjørn Ravn Carlsen, 04.10.10).

Det BUT-leder sier her med at tilhørigheten er helt essensiell, er at han setter slik pris på det autonome rommet og de rammevilkårene han selv og BUT har. Om Rogaland

teater vokser seg ut av bygningsmassen så mener BUT-leder at BUT må få være med på veien videre ellers:

BUT-leder: ”/.../Da er jo hele vår organisasjon ødelagt. Vi skal være en del av Rogaland teater. Og det nye bygget må planlegges med utgangspunkt i at vi skal inn i det bygget også. Vi skal være så integrert at...(gestikulerer stort)” (intervju med Bjørn Ravn Carlsen, 04.10.10).

BUT-leder vil ikke at BUT skal ha et eget bygg og egen organisasjon, han vil være en mini-organisasjon i Rogaland teater. BUT-leder forteller meg i en uformell samtale at han ønsker at BUT skal være så integrert i Rogaland teater at det ikke skal merkes at de er to organisasjoner. Slik blir BUT en del av det profesjonelle institusjonaliserte teateret, både som sted og også som organisasjon. Hva dette betyr videre skal jeg komme tilbake til.

Jeg tror det er renommeet og profesjonaliteten institusjonsteateret kan gi dem som er så viktig for BUT. Instruktøren ser på bygget og stedet som noe eksternt og profesjonelt, det er her en bør være om en skal nå toppen av teaterarbeide i regionen:

Instruktøren: ”Dette blir jo litt hypotetisk, men det er jo som du selv sa, at barne- og ungdomsteateret...produksjonen som er den lengste i historien er blitt en kulturforventning i Stavanger og Rogaland...selv om det er kommet kulturskoler, og showskoler...så er det jo her de som vil drive med teater helst vil gå. Det er dette de opplever som toppen av profesjonelt teater og medvirke i.” (intervju med Lone Ungar, 05.10.10).

Dette bekrefter Espen på 14 år, og han ser på stedet som det profesjonelle stedet, hva dette vil bety for ham utad:

Espen: ”Det er liksom...dette er på en måte mer kjent, men...eehh...min... Jeg synes ikke det er noe spesielt å være her inne, men jeg synes det er spesielt at folk får se meg her, jeg føler at det er et helt vanlig hus liksom når jeg har vært her ganske ofte...” (intervju med Espen, 04.10.10).

BUT-leder påpeker, som Espen, at ungene tenker ikke over at det er så spesielt å være inni teateret. Han trekker frem at det profesjonelle maskineriet er nok det som gjør det spesielt for barna utad. Så det er kanskje ikke det at det er profesjonelt i seg selv, men hva andre legger i at BUT er under samme tak som et profesjonelt teater:

BUT-leder: ”Jeg tror de synes det er så fantastisk og uhorvelig mer fantastisk enn om de gjør Sola revyen eller hva som helst...det at jeg tror at unger opplever... Den opplevelsen av at det står 10, 12, 14 profesjonelle voksne mennesker og

tilrettelegger for dem, den tror jeg at...uten at de helt klarer å sette ord på det, synes er helt fantastisk...for det er de ikke vant med... Det er ikke alle som forstår det... Men jeg mener det er sånn det skal være [profesjonelt]. Selv om ungene ikke tenker så mye over det, så oppfatter de at det står 10, 20, 30 mennesker rundt og jobber for dem.” (intervju med Bjørn Ravn Carlsen, 04.04.10).

For ungene betyr det mest hva andre tenker og synes om at de spiller og har sin fritidsaktivitet i det profesjonelle teateret, men BUT-leder mener at det som betyr mest for barna er hva som følger med et profesjonelt teater, en stab som jobber rundt dem, og *for* dem som han sier. Dette er en av de få gangene BUT-leder uttrykker et deltakerfokus, men da er det teateret som profesjonelt sted og at det er det eneste riktige å tilby barna (jf. Figur 5).

Det er spesielt og viktig for Espen at andre folk får se ham i de profesjonelle rammene. Instruktøren mener at barna opplever BUT som toppen innenfor teaterarbeide. Olsholt, Tingstad og Qvortrup sier at i vår tid er det en dyrkelse av individet, og kanalene for dette er svært mange (jf. Kap. 3.4.1). Kan en profesjonalisering av teaterarbeid med barn i et institusjonsteater gi små stjerner? Ledelsen forteller at dette er de svært bevisste, de ønsker ikke å dyrke enkeltindividet – heller gruppen. Dette kan vi se i barnas diskusjon rundt hva *Kardemomme by* er i kapittel 4.3.1 *Kardemomme by*.

Både Lunby og Strøm forteller om en elitetrend som er tydelig i deler av dagens samfunn, der foreldre skaffer seg status gjennom valg av fritidsaktiviteter, dette gjelder også i barnas valg av aktiviteter. Kan det tenkes at det er det som påvirker barna sitt syn på teateret som sted, at det ikke er stedet i seg selv som er viktig, men heller hva det betyr utad for dem, som statussymbol? Olsholt, Tingstad og Qvortrup er inne på at i dag finnes svært mange arena for å fremme seg selv og sitt individ. Er dette en slik arena for barna i Stavanger? I kapittel 4.2 *Ledelse; drama og teater*, kommer jeg inn på at ledelsen setter opp et skille mellom drama og teater. Kan det være at de forbinder det profesjonelle med teaterarbeid. Ved å være på et eget sted, i en egen organisasjon, er de redd for å få et amatørstempel og dermed bli assosiert med drama? Jeg tror uansett at det profesjonelle stempelet på BUT er svært viktig for dem, kanskje viktigere enn at alle premisene for å lage betydningsfullt teater for de deltagende barna er tilstede.

4.1.3 Kommunikasjon innad i organisasjonen

Den 15. og 16. oktober var det premiere på *Kardemomme by*. Videre spilte begge lagene 4 forestillinger hver. Etter dette var det to ukers spillepause. Dette forklarer teatersjefen med at en trengte hovedscenen til å øve inn en produksjon som skulle gå parallelt med *Kardemomme by* i november og desember, med forestillingsstart senere på kvelden. Instruktøren og ungene irriterte seg over to ting i forbindelse med denne to ukers spillepausen; Ungene var nettopp kommet i gang og var svært giret, det kom til å bli tungt å få dem opp igjen etter en lang pause. Det andre var at instruktøren og ungene mente en godt kunne ha lagt premieren to uker frem i tid. Denne situasjonen kan tyde på at det er en svak kommunikasjon mellom BUT og de som planlegger rombruken på teateret. Planleggerne legger kabalen basert på praksis fra tidligere år. Jeg fikk inntrykk av at det ikke tas hensyn til at en kan ha preferanser og behov som er ulike fra år til år. Men jeg er usikker på om hvor klare og tydelige BUT er til å formidle hva de ønsker av fordelingen, eller om de bare tar det som kommer deres vei. Dette fikk jeg ikke noe entydig svar på da jeg spurte de ansatte i BUT. Jeg kan av dette se signaler på at det er ulemper ved å være et barneteater i et stort institusjonsteater. Strukturene, mekanismene og organiseringen tar ikke hensyn til at deler av teateret består av barn som er amatører. Selv om BUT er nesten like gammelt som Rogaland teater kan det se ut som organisasjonen Rogaland teater og BUT har utviklet seg i ulike retninger, og at Rogaland teater ikke tar inn over seg at de har å gjøre med amatører som er barn, eller at BUT ikke klarer å formidle dette. Selv om de får opplæring i teaterhåndverk er de fortsatt både barn og amatører.

4.1.4 Økonomi

Det er teatersjefen, som er Rogaland teaters øverste sjef, BUT-leder kan plassere seg rett under ham. Det er BUT-leder som kommer med forslag på repertoar til teatersjefen, teatersjefen har til nå aldri avvist disse forslagene. Forslagene tas ikke opp i styret. Det er de ansatte i BUT som finner frem til repertoaret, men det er BUT-leder som har det siste ordet som han sier selv. Dermed har BUT-leder stor frihet i forbindelse med repertoarvalgene og slik også en økonomisk frihet, men det forbeholder at de går i økonomisk balanse. Teatersjefen beskriver BUT som at de er sitt eget autonome rom. BUT-leder tenker litt rundt det i mitt intervju med ham:

BUT-leder: ”Sånn at jeg har på en måte vært prisgitt at teatersjefen år til år har sagt -Jo selvfølgelig skal dere gjøre det, selvfølgelig skal dere får gjøre det. Samtidig som teatersjefen har sagt at går vi til helvete økonomisk ett år så kan vi ikke gjøre det til neste år.” (intervju med Bjørn Ravn Carlsen, 04.10.10).

BUT-leder forklarer sine økonomiske valg med at da kan ungdomsteateret få mulighet til å sette opp noe som ikke trekker så mye folk, ”/.../fordi *Kardemomme by* trekker 25 000 – 30 000 [publikummere].” Her ser vi BUT-leders ønske om å være egalitaristisk, han ønsker at flere skal få utbytte av noe større, og slik ble ressursene fordelt demokratisk (jf. Figur 5). Flere får muligheten til å være med på en forestilling, flere får dermed utviklet seg og får mer kunnskap.

Men gitt den friheten de har så velger de likevel det trygge og tradisjonelle med *Kardemomme by*, fremfor å satse offensivt og nytenkende. Det er et paradoks at et fritt barneteater velger å operere med en så lav risiko. Risikoen kan her være nyskapende, performative ikke tekstkonsentrerte kunstuttrykk med og for barn. Dette er noe helt annet en det de satser på i dag, slik kunne de ha vært innovative, men også ha tatt en stor risiko.

Teateret er som en hvilken som helst annen bedrift, det må oppnå økonomisk balanse, for store estetiske risiko kan ha innflytelse på den økonomiske inntjeningen. Dette spør jeg teatersjefen om i mitt intervju med ham:

Forsker: ”Spiller den økonomiske inntjeningen noen rolle når dere velger stykke?”
Teatersjefen: ”Ja, jeg synes at den spiller for stor rolle! Det er en veldig skjør drifting av norske teater for en spiller i bunn og grunn for døra. Altså, en får tilskudd for å holde folk ansatt og ha et hus, med det en skal lage kunsten for... De folka du skal hyre inn...de som skal produsere...alt det der...det som er en ganske stor kostnad, er i prinsippet i Norge dekket ved billettinntekter og sponsorer. I tillegg så synes jeg at fokuset på brukere eller besøkstall er problematisk...det er jo en måte å måle suksess på...men det er et overfokus på det i media.” (intervju med Arne Nøst, 20.10.10).

Teatersjefen forteller her om en ambivalens han føler, der han på den ene siden ønsker å tørre å satse, men på den andre siden må lede teateret på en økonomisk forsvarlig måte. Ved at han i grunn ikke liker dette fokuset på besøkstallene så kan det se ut som han heller mer mot en satsning på noe innovativt enn å tenke på hvor mange var egentlig å så stykket. Teatersjefen plasserer seg dermed mer mot et barne- og deltakerfokus i min modell (jf. Figur 5).

BUT-leder derimot har et sterkt fokus på besøkstall, han plasserer seg helt på den andre siden av aksene, han har et sterkt økonomisk fokus, et publikumsfokus. Besøkstallene til BUT er hans parameter for å måle inntjening og kanskje kvalitet. Han forteller at familieforestillingen, barneforestillingen:

BUT-leder: ”/.../skal spille inn penger. Det er ikke pluss, det er bortimot et nullprosjekt. Det er jo ikke ofte i norsk teater at det er nullprosjekt, for det er ikke et pluss... Men vi har satt oss som mål å ha minimum 20 000 på forestillingene, og vi har så vidt jeg vet de siste 15 årene bare vært under 20 000 en gang, og det er ikke sjeldent at vi har vært oppe på 30 000. Vi hadde jo 28 000 på *Det tusende hjertet* som var helt nyskrevet og ingen kjente noe ting til, og som i tillegg eliminerte de under 6 år, for vi hadde en aldersgrense på 6 år. Men det er klart at Tore Renberg, Jan Ove...pluss at tv-stasjonen her lagde en dokumentar om hele prosessen...at det trakk publikum, det er det ikke tvil om, men det ble litt sånn snakkis på byen ...at du må gå å se teateret... Mange voksne var jo å så det. Det var nyskrevet, og det er ekstremt dyrt å sette opp nyskrevet...” (intervju med Bjørn Ravn Carlsen, 04.10.10).

Det er for BUT-leder et bevisst valg å sette opp *Kardemomme by* i år på grunn av de økonomiske gevinstene. Samtidig sier han at det var høye publikumstall på en helt nyskrevet storsatsning i 2007. Han sier likevel at to store bidragsytere og en produksjonsdokumentar hjalp nok salgssavdelingen en del på den nyskrevne produksjonen. Publikumsstallene de siste årene viser, som han sier, at besøkstallet er stort på barneforestillingen (se vedlegg 2). Fra 2000 til og med 2010²⁰ er gjennomsnittet på en barneproduksjon 21 422 besøkende. I samme tidsrom har ungdomsforestillingen et høyere besøkstall, 32 120 besøkende, men det er til sammen i løpet av alle disse 11 årene. Antall forestillinger av ungdomsforestillingen er bare noe lavere enn barneforestillingen. Mye av årsaken til publikumsavviket kan være at ungdomsforestillingen spilles i et mindre lokale enn det barneforestillingen får disponere.

Det er barneteateret som bestandig får denne oppgaven med å tjene pengene på forestillinger. Styret ved Rogaland teater har vedtatt at de ikke kan legge ned BUT, og dermed barneforestillingen. Ungdomsforestillingen er det usikkerhet fra år til år om de får sette opp, men fremover nå, forteller BUT-leder, så skal ungdomsteateret bli på mer eller mindre permanent basis. Jeg ser tydelige tegn til at økonomisk sett er barneteateret klart en melkeku for BUT, de får inn penger til videre drift og gir

²⁰ *Kardemomme by* hadde premiere i oktober 2010, og ble avsluttet i mars 2011, i denne beregningen er alle forestillingene i 2010 og 2011 er tatt med i beregningen.

muligheter for at ungdomsteateret kan få sette opp forestillinger. Dette bekrefter teatersjefen:

Teatersjefen: ”Vi samler noe overskudd på *Kardemomme by* for å tørre å gjøre dristigere ting til neste år.” (intervju med Arne Nøst, 20.10.10).

Barneteateret blir dermed som alle andre teaterforestillinger – en produksjon med resultatkrav. Slik kan den demokratiske tankegangen fortsette – alle skal få muligheten til en gang å få stå på en scene. Så kan en diskutere etter hvert, om det er riktige grep og premisser som legges til grunn, for å få den beste utviklingen av barna som spiller i forestillingen.

På bakgrunn av dette, ønsker jeg å spørre for hvem er barneteaterforestillingen for? Er det for barnepublikumet? Er det for å tjene penger slik at en kan fortsette med det høye aktivitetsnivået en har i dag? Eller er det for å utvikle allerede dyktige barneskuespillere? Det er ikke sikkert jeg kan klare å finne svar på alle spørsmålene, men jeg mener de bør stilles. Jeg tror det er som Ward påpeker, at det er en dualisme mellom *informal* drama og *formal* drama. Jeg mener det er slik at BUT trenger *informal* drama for at barna skal kunne gjøre en estetisk god jobb på en scene, og de trenger *formal* drama for å kunne opprettholde treningen på et tilfredsstillende nivå (jf. Kap. 3.1.2).

Jeg ønsker å spørre om det alltid er barneteateret som skal være melkekoa for at ungdomsteateret skal få mulighet til risikofylte satsninger. Som vi har sett så spiller ungdomsteateret for færre publikummere, altså får de uansett inn mindre penger enn barneteateret. Men da kan en si at en må bestemme seg for om en vil ha ungdomsteateret eller ikke, og slik holde separate budsjett. Om barneteateret spiller inn store penger på en produksjon uten økonomisk risiko, innenfor et formgrep som heller ikke er preget av det jeg definerte som risiko, mener jeg det er barna som burde få mulighet til å prøve noe nytt året etterpå. Slik praksis har vært til nå, tolker jeg at pengene går til ungdomsteateret slik at de kan overleve. For meg, virker det som om BUT mye heller vil satse på nyskapende ungdomsteater, med de pengene barneteateret har fått inn gjennom tradisjonelle forestillinger. Det er barneteaterets forestilling som gir penger i kassa.

BUT-leder er, som jeg har påpekt, egalitaristisk, da han ønsker at flest mulig av barna fra klubb skal få mulighet til å stå på scenen, men han er samtidig paternalistisk ved at det kun er ungdommene som får kunnskaper fra risikofylte satsninger med nye tema- og formgrep (jf. Figur 5). BUT-leder kontrollerer hvem som skal få kunnskapen han mener BUT kan formidle, og lar kun ungdommene få ta del i innovative og nyskapende teater. Som jeg var inne på i teorikapitelet så mener Hovik, Krøgholt og Guss at barn kan beherske og forstå uttrykk som beveger seg i den risikofylte sonen – ikke tekstbaserte teaterformer i et performance-uttrykk (jf. Kap. 3.2.2). Dermed skal det ikke stå på at barn ikke behersker teaterformer som beveger seg i nyere former og uttrykk, det går heller på vilje fra teaterets side.

4.1.5 Tid og prioriteringer

I informasjonsbrevene som BUT sender ut til de deltagende barna og deres foreldre (se vedlegg 5), kommer det klart frem at en forestillingsdeltakelse:

”/.../krever mye fritid, hardt arbeid, disiplin og evne til å samarbeide/.../NB! Det gis ikke fri til noen form for aktiviteter, utenom obligatoriske skolearrangementer og konfirmasjonsundervisning. Dette gjelder både i prøve og spille perioden.”²¹

I kontrakten mellom barna, foreldrene og teateret forplikter barnet seg til å spille 40 forestillinger. Å være med på *Kardemomme by* krever svært mye av barnet. Dette har alle barna gått med på, ingen har avslått tilbudet. Likevel er det få som forstår hvor lang tid det tar å spille 80 forestillinger.²² Forestillingsperioden startet 15.oktober og ble avsluttet 4. mars. I øvingsperioden som var på 8 uker, varte øvingene fra kl 15:30 til kl 19:30 på hverdager, og fra kl 10:00 til kl 15:00 på lørdagene. Disse øvingene var ikke for alle barna samtidig, men mot slutten ble alle innkalt. Forestillingen begynner kl 16:30 på hverdagene, ungene skal helst være på teateret en time før forestilling. Da de får mat av teateret kommer flere rett fra skolen for å spise middag i kantina. Forestillingen er ferdig kl 18:00, barna er hjemme litt før 19:00 hver dag. Nesten hver dag i to måneder og annen hver uke i forestillingsperioden på 5 måneder, spiser de ikke middag hjemme og har nesten 12 timers dager. Flere av barna jeg snakket med synes det var lenge, men aksepterte det, for de fikk være med og det var det viktigste. Det er en rekke eksempler på hva deltakerne ofrer for å delta: Jonas på 12 år måtte kansellere

²¹ Dette er et direkte sitat.

²² Da det er to lag som hver skal spille 40 forestillinger blir dette til sammen 80 forestillinger. Noe som klart tar lengre tid.

en fotballcup-turnering i Danmark for å kunne være med på øvingshelg, og kompisene hadde han ikke sett mye til de siste månedene. Tine på 14 år har mistet det meste av konfirmasjonsundervisningen,²³ gått ned i karakterer på skolen og så heller ikke noe særlig til vennene sine. Kristian på 9 år forteller at han ikke får tid til noe lengre, til å med det å leke med katten sin tar all hans tid:

Kristian: "For det sånn at jeg har jo ikke veldig mye tid til å øve, sånn hjemme for jeg har så mye å gjøre, for jeg må... jeg pleier å være ute med katten, jeg har så sykt, sykt mye jeg må gjøre. (pause) Og da rekker jeg nesten ikke å øve på det skuespillet. Når de sier vi skal ta tredje akt så har jo jeg glemt hva jeg skal gjøre og da spør jeg Terje hva jeg skal gjøre og da (pause) da går det på plass. For han rekker å lese på det for han har godt tid og det har ikke jeg."²⁴ (intervju med Kristian, 02.10.10).

Flere av barna gir uttrykk for betydelig stress i perioden. Jeg observerte en gutt som var fortvilet over at han ikke kunne få gå tidligere fra øving for å spille fotballkamp. Jeg snakket litt med ham etter hendelsen og han sa fortvilt at:

Karsten: "Jeg klarer ikke velge, men vi vant 3-1" og så smilte han stolt.
Forsker: "Hvorfor velger du teater?"
Karsten: "For det er jo kjekt!" (uformelt intervju med Karsten, notert med en gang, 01.10.10)

Slik kan en se at det er så viktig å bare få være med at barna ofrer hva som helst for å kunne delta. Flere av barna sliter med sin tidsprioritering, teateret krever mye tid av dem, både i hverdagene og i helgene. Teateret har sagt klart i fra at dette tar tid, foreldrene har signert en kontrakt på dette, og slik forventer de at ungene skal klare å prioritere tiden i løpet av dagen med lekser, venner og andre fritidsaktiviteter. En kan spørre seg om barna har nok erfaring til å ha perspektiv på hva det innebærer å spille teater så mange ganger, og over så lang tidsperiode da kontrakten ble signert? Deltakerne er med alle sine valg og vanskeligheter med å prioritere dem, en del av samtiden slik Fauske og Øia påpeker. Dagens barn og voksne har like fulle kalendre. Jeg ser en forventning fra BUT om at barnet skal være små voksne og kompetente nok til å takle en voksens hverdag.

²³ Hun visste hun fikk fri fra øving til å dra på konfirmasjonsundervisning, men det ville ha gått ut over øvingen, så hun valgte teaterøving i stedet.

²⁴ Kristian kunne i løpet av forestillingsperioden fortelle meg at nå var katten død. Det kom en bil å kjørte på den dagen før, så nå hadde han mye bedre tid til teateret. Han var litt trist også.

Nå har jeg analysert tidsbruken, barnas tidsprioritering og utfordringer de har rundt dette. Jeg vil videre se på praksisen BUT har rundt tidsprioritering og organisering. Jeg ønsker nå å gå inn på det Tidd og Bessant presenterer i forbindelse med kreativitet og nyskaping i bedrifter, *organization-slack* (jf. Kap. 3.2.3). Hvordan er mulighetene og tiden organisert for de ansatte i BUT til å utvikle seg og være kreative? Som jeg kommer til å komme inn på senere i analysen, drodler de ansatte mye over nye prosjekter de ønsker å gjøre og som burde ha vært gjort. De sier de leser svært mange manuskripter, som de diskuterer med de andre ansatte, de ser mye teater i andre byer, hovedsakelig i Oslo. De bruker en del ressurser på kurs og kursholdere, slik driver de med kompetanseheving og utvikling. Men det stopper der, de prøver ikke ut ting i praksis, mye forblir på tegnearket. Tidd og Bessant understreker at slike halve handlinger bør bedriften unngå, men heller sette av tid til å være nyskapende og få ideene levendegjort. Jeg ser ikke at det er holdninger og insentiver til en organization-slack i BUT. Ved å sette ideene ut i praksis kan de få mer kreative og fornøyde ansatte og et bedre tilbud til medlemmene. I denne sammenhengen ønsker jeg å trekke frem endringene som Nicholson påpeker i arbeide med teater: at en går fra å være redd for å ta risiko til å fremme innovasjon. Dette understreker også Haukelien, som påpeker at den karismatiske paternalismen fremmer innovasjon og nyskaping i teateruttrykket og i metodikk (jf. Kap. 3.2.3). Ved å benytte seg av tankegangen til Tidd og Bessant kan BUT ta seg tid til å reflektere over måter de jobber på, hva de ønsker og hvordan de faktisk vil fungere som kulturinstitusjon som jobber med barn. For meg kan det se ut som de er fastlåst i en tradisjon og ikke tar seg tid til å se bakover for slik å kunne planlegge fremover. Om ledelsen trives og er fornøyd i tradisjonen er det ikke sikkert dette er det beste for barna. Jeg skal komme tilbake til nytenkning under kapittelet 4.3.2 *Drømmer*.

4.2 Ledelse

De ulike teoretiske perspektivene jeg har presentert i kapittel 3 har forskjellig syn på ledelse. Det strekker seg fra Gording som mener at barn bør ha streng disiplin i arbeidet med teater – det paternalistiske, til Slade som mener alle barn bør få frihet til å utfolde seg og der lederen er mer en veileder – egalitarismen (jf. Figur 5).

Det jeg legger i ledelse er hvordan ledelsen utøves og praktiseres. En har formelle autoriteter, lederstil forstår jeg som at hvordan en forvalter denne autoriteten. Blant

min empiri har jeg flere dokumenter som forteller hvordan ledelsen forteller at de skal være, og så har jeg mine observasjoner og intervju som formidler om det de skriver om sin egen lederstil sammenfaller med det de faktisk gjør i praksis.

Jeg skal i dette kapitlet gå inn på ledelse av det praktiske arbeidet, dette er et forholdsvis langt underkapittel. I dette kapitlet vil jeg se på regitradisjonen i BUT, hvordan de bruker sanksjoner, hva som kommer først av estetikk og demokrati, hvordan de ser på forholdet mellom drama og teater og hvordan de forholder seg til nyere forskning. Videre skal jeg se på hvordan overføringspraksisen av kunnskap er mellom klubb og produksjon, og hvordan ledelsen kommuniserer med barna. Til sist kommer en kort oppsummering av hele kapitlet da det er ganske omfattende.

4.2.1 Ledelse av det praktiske arbeidet

Regitradisjon

Flere lærere får ikke barna i skolen til å være stille eller sitte i ro. Instruktøren har sagt ja til å lage kunst med 56 barn. Jeg har spurt henne hvordan hun mener at hennes lederstil fungerer:

Instruktøren: ”Jeg vet ikke om jeg alltid får det til...for det med kaos og småsnakk og surring det er jo en av de vanskeligste tingene... Det å holde den disiplinen ...den aktive lyttingen på lange prøvedager...det er jo mye som skjer. Så jeg tror at det gjelder å ha en toleranse for en del uro og støy. At en velger...at en ikke kjefter hele tiden...hele veien...men at en gir beskjeder... Og jeg prøver selv å holde en taktikk der jeg lager en kontrakt som er...-Nå har det vært så mye uro at vi fortsetter prøven når dere er stille... Så i stedet for at jeg roper så blir jeg helt rolig...jeg setter meg ned og så får det ta den tiden det tar og det klarer jeg å gjennomføre av og til, men noen ganger så har du tidsmarginer som gjør at du bare må si -STOPP, vær stille!” (intervju med Lone Ungar, 05.10.10).

Her forteller instruktøren om at det kan være kaos, småsnakking og surring blant barna. Hun ser på dette som en motsetning til disiplin og aktiv lytting hele dagen. For instruktøren så handler prøven om at barna skal være stille og lytte til lederens formidlinger. Denne lederstilen går inn i det disiplinsynet Gording hadde. Men Gording ønsket disiplin og kontroll på generell basis, og ikke i forbindelse med teaterøvinger med barna, da hun aldri hadde barn på scenen (jf. Kap. 3.1.3). En kan kanskje si at her er det også et barnesyn der en ser på barnet som kompetent. Men om det kompetente barnet er det samme som en voksen skuespiller stemmer ikke dette, da skuespillere i dag får ta del i produksjonen ved innspill og kommentarer. Øvingene

med voksne skuespillere består av dialog heller enn stillhet blant deltakerne (jf. Nicholson, kap. 3.2.3).

En kan spørre seg om hvorfor det skal være så stille. Kan det være fordi regitradisjonen instruktøren plasserer seg i fordrer en stillhet, der en leder iscenesetter utøvere, eller er det fordi de har for lite tid? Jeg tror det er begge deler, og at mangel på tid underbygger en regitradisjon som fordrer stillhet.

Instruktøren kan fortelle meg at de *lekjobber*, og det forteller også boka som ble laget til BUTs 50 års jubileum (jf. Kap. 3.1.3). Leken som inngang til drama for barn brukte også blant annet Cook, han kaller dette for *the play way* (jf. Kap. 3.1.4). Jeg så av mine observasjoner at de hadde lek og læring sammen da jeg var i klubb, men det var lite lek å spore i regitradisjonen som instruktøren praktiserte. Mange av de små barna opptrådte i en lekende væremåte, og handlet slik som de var vant til fra klubb. De eldre barna, eller de som hadde litt erfaring fra tidligere produksjoner, oppførte seg mer dannet. De hadde forstått at de måtte være målrettet, produserende og performative. Utfordringen bli da stor for instruktør, med en så blandet forsamling. Løsningen har da blitt å ha en disiplinert forsamling, der en stramt iscenesetter utøverne. Dette kan gi en fryktpreget respekt for ledelsen som jeg kommer inn på i kapittel 4.4.4 *Hvordan opplever barnet å spille forestilling*.

Sanksjoner

Instruktøren bruker nesten ikke sanksjonsmetodene som barna er forespeilet i reglementet (se vedlegg 6). Hun mener det er barnets eget ønske om å være i teateret, og å få lære noe, som skal lede dem til å gjøre som lederen vil. Det forventes at de er kompetente nok til å forstå at når lederen setter seg ned og bare venter, skal de også gjøre det. Ungene uttrykker at det er strengere på skolen enn på teateret. Det er større konsekvenser for dem selv om de bråker på skolen. Tine er 14 år og hun snakker om hvor viktig det er å være streng her, for en kan ikke lage lyd. Det kan se ut som hun skjønner konsekvensene, hun forstår at det ikke blir estetisk for publikum om det er masse lyd bak scenen i tillegg til det som skjer på scenen:

Tine: "Det er viktigere å være streng her på grunn av at folk bråker bak scenen så høres det jo...asså...hvis du bråker i klasserommet...så...asså...du får

anmerkning... greit nok... du... men her må du være stille... det går ikke an å snakke!” (intervju med Tine, 02.10.10).

Dette intervjuet ble utført mens det fremdeles er prøveperiode, allerede da må barna bevege og oppføre seg bak scenen som om det skulle være publikum i salen. Barna blir tidlig sosialisert inn i hvordan en skal være og oppføre seg på et teater, og det er lite tid og rom for sosialisering på deres premisser. Dette skal jeg komme tilbake til under kapittel 4.4.1 *Det sosiale barnet*.

Som nevnt, får en anmerkning på skolen, og på Rogaland teater praktiserer de bot eller mulkt. Instruktøren nevner ikke dette som noen av hennes sanksjonsmetoder. Jeg tror med dette at bot ikke er en sanksjon hun bruker i noe utstrakt grad. Derimot er ungene veldig opptatt av dette. Noen gir dem altså bot som straff for brudd på regler eller dårlig oppførsel. De har fått utdelt ordensregler, som de sammen med foreldrene må signere på at de har sett og forstått (se vedlegg 6). Ungene nevner blant annet inspisienten og kostymestaben som avsendere av disse sanksjonene. Om de gjør noe galt får de alt fra 30 - 50 kr i bot²⁵, noen mente at dette får de kun hvis de vet at det de gjør er galt:

- Jonas: ”/.../hadde ikke du visst at du ikke hadde lov til å skate der så hadde du ikke gjort det... sant... og det er jo derfor de gir deg bot for du vet det at du ikke har lov...”
- Forsker: ”At du skulle visst bedre?”
- Alle: ”Ja!”
- Frank: ”Det er meningen at du skal måtte tenke deg om to ganger.” (intervju med Frank og Jonas, 02.10.10).

De synes ikke å få bot er noe særlig gøy, men det var verre å få anmerkning på skolen, for da fikk en etter hvert melding med hjem. Her så barna aldri noe til pengene og da merkes ikke denne boten noe særlig der og da²⁶. Med Dewey endret barnesynet seg til at barnet ble et subjekt og fikk sin egen barndom. Fysisk avstraffelse i skoleverket ble avskaffet og en skulle få barnet til selv å forstå at det hadde gjort noe galt, og dermed ikke gjøre det. De siste årene har synet på at barnet er kompetent dukket opp i debatten rundt barneoppdragelse med blant annet Juul (jf.

²⁵ I reglementet står det 30 kr i bot, mens flere av barna jeg snakket med mente at om en gjorde noe veldig galt kunne det gi 50 kr i bot.

²⁶ Barna får lønn for å være skuespillere i barneforestillingen på Rogaland teater. Dette dekker middag hver dag på teateret og buss til og fra teateret i øvelses- og spilleperioden. Dette blir en viss sum penger som de får utbetalt etter spilleperiodens slutt. Eventuelle bøter trekkes fra denne potten før utbetaling.

Kap. 3.4.2). Dette synspunktet har fått en del kritikk fra de som mener at barnet må veiledes inn i voksenverden som Hougaard. Juul og Hougaard er enig om en ting og det er at barnet ikke skal få en straff de ikke forstår eller har et forhold til.

Barnesynet til BUT vitner om det barnesynet som Deweys tanker var en reaksjon mot, da en så på barna som små voksne. Voksne får i dag bot når de gjør noe ulovlig som ikke kvalifiserer til fengsel. Her blir den fysiske avstraffelsen barna fikk på 1800-tallet byttet ut med en økonomisk avstraffelse som voksne får i dag. Barna blir med dette sett på som små voksne.

Estetikk og demokrati

Ved flere anledninger under tråklegjennomgangene²⁷ uttrykker instruktøren, og også BUT-leder, at barna mister replikkene sine om de ikke kan dem, dette gjaldt etter hvert også deltakelse i forestillingen. Instruktøren mener at en er kommet så langt i prøveperioden, og premieren nærmer seg, at en kan ha klare forventninger til barna. De bør kunne replikkene og regien på dette tidspunktet. Jeg har vært inne på at forutsetningene for dette kanskje ikke er de beste.

Instruktøren sier til barna under øving:

”Om dere ikke leverer replikker og sangtekster i morra, så er det no mercey. Da strykes det!” (observasjon av øving på Hovedscenen, 01.10.10).

Instruktøren forteller meg i det formelle intervjuet:

”/.../Og så det Bjørn sa, at de må kunne tekst...det er viktig for meg...at de må kunne repetere hva det er de snakker om, hvem er det de samtaler med, hvem er det de sier replikkene sine til... Jobbe med retning, fokus, øyekontakt. Det er ikke bare sånn at nå roper jeg ut den ene replikken jeg har i stykket... du sier den til noen og du gir en informasjon...” (intervju med Lone Ungar, 05.10.10).

Det instruktøren snakker om her er skuespillertekniske ferdigheter. Disse ferdighetene er noe av det ungene skal lære i klubb, og i forestilling få testet ut i praksis. Utfordringen er at instruktøren har valgt å ta med svært unge barn, og barn som bare har vært i klubb i et par måneder. Olenius understreker det instruktøren tar opp her, at barna må forstå retning, mål og fokus med rollen og replikkene sine, men at dette tar tid å lære (jf. Kap. 3.1.3). En ser her at for instruktøren kommer det estetiske før det demokratiske.

²⁷ Tråklegjennomgang er en full gjennomgang av forestillingen med små stopp, der instruktør kommenterer regi, kan endre overganger og repetere innganger.

Praksis demonstrer at barna gis en forståelse for hva som er bra og hva som er dårlig. Det var også viktig for Olenius at barna fikk opplæring og kjennskap til estetisk godt teater. Lederne gir barna en mal som barna forstår som godt teater, og de uttrykker at de er lei seg når de ikke klarer å strekke seg etter å prestere estetisk godt. Beth Juncker understreker at barn ikke liker dårlige og kjedelige ting. De unge deltakerne i BUT synes også det er kjedelig når de ikke får det til, eller når de ser at andre ikke gidder å gjøre som de har blitt bedt om. Både BUT-leder og instruktøren forteller meg, i de uformelle samtalene, at fokuset på det sosiale står sterkt hos BUT, men i intervjuene og deres handlinger fremmes det estetiske. BUT-leder trekker frem det økonomiske i sammenheng med det estetiske fokuset:

Forsker: ”Hva har mest fokus hos dere; å utvikle det sosiale eller å utvikle det estetiske?”

BUT-leder: ”/.../ Jeg mener at når en kommer til forestilling så skal vi i utgangspunktet levere et resultat fordi at vi tar betalt fra publikum for at de kan se det. Og da mener jeg at estetikken skal ha hovedfokus uten tvil.” (intervju med Bjørn Ravn Carlsen, 04.10.10).

Om barna ikke leverer estetisk godt så må de ut av forestillingen en periode. Om BUT-leder så at ungene gjorde så godt de kunne, var konsentrerte og var tilstede så var det noe helt annet enn når de:

BUT-leder: ”/.../ gjør en forferdelig slett jobb og som jeg vet kan sinnsykt mye bedre, og for så vidt også rolle NN på første laget...de to er egentlig jævla flinke...spesielt rolle NN, er et unikum når han trår på...men i går gav han bare lut og kaldt vann. Han gjør ingen ting, han er fullstendig ignorant på scenen, og rolle OO er ennå verre /.../” (intervju med Bjørn Ravn Carlsen, 04.10.10).

Olenius og Gording vil at barn skal ha kunnskap i teaterfaget før de settes på scenen. Det hadde til en viss grad disse barna BUT-leder omtaler. BUT-leder tror at årsaken til denne underpresteringen kan være giddalaushet, sløvhet, at de begynner å komme i tenåra og skal plutselig bli coole. Dette kan være at noe av årsaken til at Gording valgte å la sine barn gå i opplæring hele barne- og ungdomstiden, de fikk først stå på scenen når de var 16 år, mer eller mindre utlærte i de grunnleggende ferdighetene (jf. Kap. 3.1.3).

Ledelsen forventer mer av de som har vært med på forestilling tidligere, for de skal kunne teaterfaget og hva dette går ut på. Jeg skal komme tilbake til at dette ikke er så selvsagt som det kan høres ut som.

Barna tviler på at ledelsen snakker sant når de truer med at de må ut av forestillingen i noen uker om de ikke begynner å prestere. De har fått flere av sine replikker strøket og sett at dette også har skjedd med andre. Dette viser de forståelse for, de skjønner at det nærmer seg premiere. Men de tar ikke helt innover seg trusselen om utestengelse:

Jan: "Det er jo strengt da, men...for å si det sånn...noen ganger så tror jeg de sier ting som skal være skremmende, som de ikke mener, bare for å få de på plass til sånn som det skal være."
Forsker: "Så dere tror ikke at de mener helt det de sier her?"
Jan: "Jo...ikke alt...men mye..." (intervju med Jan, 04.10.10).

En kan nesten snu på det Slade og Way understreker, det at barn har skade av å stå på en scene foran et publikum (jf. Kap. 3.1.4). Ledelsen ved teateret tar ut de ungene som ikke fungerer for å kunne gi publikum det de betaler for – godt teater. På en annen side kan en se på det som at ledelsen ønsker å ta vekk de som ikke presterer når det kreves, for at barna ikke skal ta skade av det, slik Slade og Way påstår. Ungene uttrykker at de har det kjekt og løye. Dette vet BUT-leder, så han ønsker å veilede dem til å se at det i bunn og grunn er gøy, og at det ikke er så kult å underprestere:

BUT-leder: "///Da kommer jeg til å ta en direkte prat med de og si at det dere holder på med nå det er å gå på lut og kaldt vann, om dere gjør det når jeg kommer tilbake på onsdag, så ryker dere ut av denne forestillingen, og da kommer dere ikke inn igjen før vi har spilt en uke eller to av forestillingen, og jeg eller Lone har egne prøver med dere. /// Da er problemet vekke ..." (intervju med Bjørn Ravn Carlsen, 04.10.10).

Med dette uttrykker BUT-leder seg i den patriarkalske tradisjonen, det er han som bestemmer, den demokratiske egalitarismen må vike for det estetiske (jf. Figur 5). Det er publikumsopplevelsen som er i fokus nå, og ikke alle barn kan få ta del om de ikke presterer godt nok. Hva som er "godt nok" er det instruktøren og BUT-leder som bestemmer.

Drama og teater

I mine intervju med instruktøren og BUT-leder kommer det frem at de har en stor skepsis til drama. De er lei av diskusjonen om drama i skolen, og synes den mye

heller skal handle om teater i skolen. BUT-leder liker ikke drama, han vil mye heller jobbe med teater:

BUT-leder: ”Jeg er teatermann, jeg er ikke dramamann! Drama og teater er to helt forskjellige fag! Det er ikke for at jeg synes drama er dårlig, men dette er mitt fag. Vi underviser i teaterfaget, ikke i drama! Jeg skulle ønske at diskusjonen om drama i skolen bare forsvant, for jeg vil ha teater i skolen.” (intervju med Bjørn Ravn Carlsen, 04.10.10).

Her setter BUT-leder opp et kraftig skille mellom drama og teater. Han markerer også tydelig hva han mener BUT driver med og hva han vil at de ikke skal drive med. Instruktøren er enig med BUT-leder og kunne ønske at barn i skolen fikk glede av teater som kunstoffag:

Instruktøren: ”/.../de har musikk i skolen, de har dans kommet litt inn... men teater er ikke et fag som de...scenekunst er ikke et fag som de får en kunstutdannelse og opplevelse...erfaring i...sånn at... Folk går på musikkskolen, kulturskolen har jo litt drama og teater, men teater som institusjon...som kunstoffag ...tverrfaglig er det ikke noe som fins i skolen...opplæringen...” (intervju med Lone Ungar, 05.10.10).

En slik holdning til det dramafaglige kan vitne om en litt gammeldags måte å se fagfeltet på. BUT-leder setter med dette opp ett skarp skille mellom drama og teater, noe som i dag er sett på som et kunstig skille. Av teorikapitelet kan vi lese at Helen Nicholson forteller at tidligere hadde en instruktører som ønsket kontroll over personer, i dag er praksisen beveget seg til å ønske å ha kontroll over produktet i stedet. Skuespilleren har gått fra å være passive til å bli aktive medvirkede. I dagens skuespillerutdanninger ser en på studentene som skapende, kreative i treningen, og det er forventninger om at studentene skal være deltakende og utviklende. Dette er noe annet enn skuespillertrening der studenten skal være en utøver som regissøren kan forme slik han vil, i det rommet han vil. Dette synet på skuespilleren som utøver, er i dag i ferd med å forsvinne og en kan se at andre krav stilles til skuespilleren og ikke minst teaterinstruktøren (jf. Kap. 3.2.3 og Figur 6). Reformpedagogikken viser, som jeg har vært inne på i forrige kapittel, at barnet er i sentrum for all utvikling og læring også i forbindelse med teaterarbeide. Dette i motsetning til ”tradisjonell” teaterproduksjon som har kommunikasjon med publikum som mål. Dette går også Braanaas inn på og han sier videre at nyere lekforskning, for eksempel Guss og Hovik, gir et annet grunnlag som en kan basere teaterarbeid med barn på. Her er det rollelekenes symbol-estetiske språk som er bakgrunnen for å lage teater for og med

barn, på deres premisser (jf. Kap. 3.2.2). Med dette som bakgrunn velger jeg å undersøke om BUT-leder definerer seg som teaterpedagog eller som teaterinstruktør i BUT. De ansatte i BUT defineres som teatermakere, dette forstår jeg som noen som lager teater. Jeg tolker dette som en teaterinstruktør mer enn en teaterpedagog. Som teaterpedagog setter en deltakernes læring om teater i sentrum, teaterinstruktøren vil sette instruktørens kunstneriske vilje og kommunikasjonen med publikum i et større fokus.

Jeg forstår det slik at BUT-leder ønsker å drive med skuespillertrening i sitt arbeide i klubb, men målet til BUT er ikke å utdanne skuespillere. Det er blant annet å ”drive en virksomhet hvor barn og unge lærer om teaterkunst” (Årsrapport 2010 for Rogaland teater). BUTs vedtatte mål og visjoner plasserer seg i den egalitaristiske siden av aksens i min modell, men det ser ikke ut som ledelsen i praksis og holdninger følger disse. Ledelsen viser her et gammeldags syn på teateropplæring som kan plasseres på patriarkalske siden av aksens. Til nå, og også videre vil en se at BUT-leder har et sterkt publikumsfokus, og plasserer seg klart på den siden av modellen min (jf. Figur 5). Dermed kan en se at BUT-leder er mer en teaterinstruktør enn en teaterpedagog. Når han i tillegg ikke ser verdien i hva drama kan tilby en opplærings situasjon og teaterproduksjon med barn, er han mer opptatt av teateruttrykket enn barneamatørene som skal spille og være i det.

Nyere forskning

Det at BUT beveger seg i en praksis og tradisjon som kan betraktes som utdatert, kan være at BUT ikke i noen særlig grad er oppdatert på nyere forskning og nyere praksiser. Dette spurte jeg BUT-leder om:

BUT-leder: ”Ehhmmm.... Jeg må jo innrømme at jeg er jo verdens dårligste på å søke på nettet ...søke etter forskningsmateriale...det er en dagsjobb for meg å bare finne materialet og så skal jeg lese det etterpå...så...så...ehh... Nei, jeg er ikke så opptatt av det som jeg burde være helt det...definitivt ikke...

/.../Når jeg reiser og ser forestillinger nå...ehh...så er jo 80 % for å være helt ærlig er i Oslo, men dog òg litt andre plasser, så er det ingenting av forskningen som viser seg igjen i forestillingen...ehh...den lille forskning jeg vet om da... Fordi jeg synes ikke teater nødvendigvis har blitt bedre egentlig på de siste 20 årene...øhh...ehh...det beste er kanskje blitt bedre, men det er like mye dårlig og det meste ligger fremdeles i midtsiktet...ehhm...Veldig mye forskning...ehhh...er jo veldig mye feil...ut i fra det jeg har lest

altså...det lille jeg har lest handler om voksnes forhold til barn og veldig lite om barn og barn – ungdom og ungdom.

...Ehhmmm...det er jo en av de grunnene til at vi tok kontakt med Trondheim /.../det er jo fordi at vi håper at noen skal komme ut med noe forskning ut fra dette her og si noe om vår modell og hvor den er bra og òg hvor den er dårlig..." (intervju med Bjørn Ravn Carlsen, 20.10.10).

BUT-leder snakker her om at han ikke er så oppdatert på nyere forskning som han burde. Ledelsen i BUT kan fortelle meg at det er en stadig debatt de har på kontoret om hvordan de skal få tid til å oppdatere seg på forskning. Jeg har allerede vært inne på organization-slack og hvordan en kan prioritere dagen sin i en skapende organisasjon. BUT-leder forteller at han ser en del forestillinger, og følger slik med, men disse forestillingene viser ikke noe av det han har fått lest seg opp på av forskning. Han mener det er for lite forskning på at barn spiller for barn og forklarer at det var derfor de tok kontakt med NTNU og satte i gang det forskningsprosjektet jeg er en del av. BUT-leder trekker her frem at han holder seg oppdatert på forestillinger og deres uttrykk, slik kan han igjen plasseres i publikumsfokus-aksen i min modell (jf. Figur 5).

4.2.2 Hvordan bringes øvelsespraksis fra klubb inn i produksjonsarbeidet?

Uansett hvilken teaterform en jobber i, er det en felles oppfattning at det i forbindelse med øving eller fysisk arbeid bør være oppvarming både fysisk, sosialt og psykisk. Dette er fordi en kommer fra en hverdag inn i et rom der en skal gjøre helt andre ting med kroppen og tankene enn det en gjør ellers i hverdagen. Siks har i sin modell barnet som det lærende objekt, og rett under det, ligger øvelsene som skal lære kroppen å bli en skuespiller (jf. Figur 2). Disse øvelsene gjennomgås før en skal gjøre noe arbeid med en rollekarakter. Olenius jobbet etter Stanislavskijs modell, der skuespillerens arbeid med seg selv stod sterkt. Videre har en Ways modell der en går i prosessfaser med utgangspunkt i seg selv (jf. Figur 3). En ser dermed at øvelsene med kroppen og sinnet stod sterkt hos de ulike dramapedagogene (jf. Kap. 3.1).

Modellen til BUT går ut på at de lærer opp barna i teaterhåndverk før de kan få være med i teaterets barneteaterforestilling. Av mine observasjoner i to klubbgrupper, den ene med barn fra 5. og 6. klasse og den andre med barn fra 7. klasse så jeg at de vektla denne oppvarmingen. De gjorde både fysiske og psykiske øvelser, og en gruppe jobbet med samarbeid etter oppvarmingen. Øvelser som *Pang-pang-leken*, *Kongen*

befaler, stemmeoppvarming og puste- og avslapningsøvelser var blant øvelsene som ble gjort i gruppene.²⁸

Bli dramaøvelsene og konsentrasjonstreningen barna lærer i klubb, brukt som en del av forarbeidet med teaterforestillingen? Jeg spurte ungene om de hadde gjort slike øvelser i klubb, og det hadde de, men ikke alle husket hvordan øvelsene var. I forbindelse med øving og forestilling observerte jeg at det ikke ble gjort felles øvelser i forkant. Jeg spurte om barna arbeidet individuelt, om de så tok ansvar selv. Jan er 14 år, og dermed eldst av deltakerne:

Jan: "Ja, vi tar de jo med oss og prøver å konsentrere oss...å gjøre det som vi har lært, men noen ganger er det litt vanskeligere enn andre ganger...så...men vi prøver." (intervju med Jan, 04.10.10).

Ansvar for oppvarmingen sosialt og estetisk ligger altså hos de unge deltakerne. En dag under øving hørte jeg sangpedagogen rope til ungene at de burde varme opp kropp, stemme og konsentrasjon. Her blir ungene oppfordret til å gjøre slike øvelser selv. Jeg kan vanskelig se for meg at de yngre ungene selv klarer å ta ansvar for å varme opp kropp, stemme og konsentrasjon når 14 åringen Jan har utfordringer med å få det til.

En gang så jeg en slik fellesøvelse, den hadde blitt satt i gang av kapellmesteren. Det var rett før forestilling og ble ledet av en av de eldste av barna. Dette var en veldig bra oppvarming, og alle deltok. Samtidig som denne oppvarmingen foregikk ble myggene²⁹ festet av inspisienten og forestillingsassistentene, slik hadde ikke barna full konsentrasjon på det som faktisk foregikk, noe som er hele poenget med øvelsene.

Kropp, stemme - og konsentrasjonsøvelser ble ikke organisert av de voksne i forkant av teaterprøvene. Dette ble altså ikke prioritert. En kan undres over hvorfor ansvaret for oppvarmingen ble overlatt til barna selv, og hvorfor det ikke ble satt av tid og rom

²⁸ Disse to navngitte øvelsene er kanskje ikke de beste konsentrasjonsøvelsene en kan velge, da den ene gjør at alle i gruppa er ute av leken etter hvert som den skrider frem, når en er ute mister en lett konsentrasjonen. Den andre kan fort bli en latterfylt opplevelse mer enn reaksjon og raske handlinger. Da prosjektets avgrensing utelater det faktiske arbeidet som gjøres i klubb, går jeg ikke videre inn på dette.

²⁹ Mygger er små mikrofoner som festes bak øret, ofte med teip. De har en sender som festes i en lomme på ryggen.

til dette. Dersom det ikke er øvelser som samler alle barna i starten av dagen og etter lange pauser, kan en fort få ukonsentrerte barn som ikke er ”til stede” i forhold til det en skal holde på med. Jeg spør instruktøren om dette i mitt intervju med henne:

Forsker: ”I forhold til...vi snakket litt om konsentrasjon...i går så var jeg i klubb, og der så jeg masse konsentrasjonsøvelser og den type ting...men etter å ha vært sammen med dem i helga, dine barn...så virker det som de har glemt disse konsentrasjonsøvelsene litt... Hva tenker du om det?”

Instruktøren: ”Jeg tenker det at om jeg hadde styrt og bestemt så hadde det vært en lengre prøvetid. Når vi har to lag og har så mange yngre barn og barn som faktisk ikke har gått lenge i undervisning og lært...og heller ikke vært... Ja, sånn at for å ivareta det teaterpedagogiske kvaliteten i prøveperioden så vil en lengre prøvetid gitt tid til å jobbe inn den type øvelser, tid til oppvarming, tid til tanke...at en hele veien følger den prosessen som jeg startet med når det var tid til det...gjennom hele prøveperioden, sånn at det ligger en sånn teaterpedagogisk ro i det /.../” (intervju med Lone Ungar, 05.10.10).

Her ser vi at instruktøren hadde ønsket at det var tid til øvelser og ro i arbeidet. Det er satt av 8 uker prøveperiode, dette er en helt vanlig produksjonstid for en forestilling av normal lengde. Så kan en spørre seg om det burde ha vært lengre tid da det er barn og doble lag som skal øves inn. Teatersjefen referer til den vanvittige øvings- og forestillingskabalene som skal gå opp, og at det dermed ikke alltid er mulig en får gunstige tidslengder på øvingen. Det er likevel et faktum at det tar lengre tid å lage teater med barn enn med voksne. Det at BUT ikke har fått lengre øvingstid enn de andre forestillingene på teateret, kan vitne om at de ikke får noen spesialbehandling, barna må prestere på lik linje som de voksne skuespillerne i et profesjonelt teater.

Fra min utdannelse, og ellers annen erfaring, har jeg lært at oppvarming er svært viktig. Det settes av mye tid til øvelser under øving og før forestilling. Altså går det mange timer av de avsatte 8 ukene til dette. En uformell samtale med en av skuespillerne ved Rogaland teater kunne fortelle at han privat brukte 2 timer til en full oppvarming av kropp og hode før fellesoppvarming med resten av ensemblet.

En kan dermed se at instruktøren prioriterer arbeidet med regi foran oppvarming, med dette hopper hun over det Siks presenterer som *player elements* og går rett til *playmaker elements* (jf. Figur 2). Jeg tror at om instruktøren hadde brukt tid på oppvarmings- og konsentrasjonsøvelser, så hadde hun kanskje ikke fått disse ukonsentrerte barna, som med BUT-leders terminologi gav bare ”lut og kaldt vann”.

Instruktøren utelukker også den sosiale inkluderingen som slike øvelser er. Slike øvelsene skaper en ensembleetablering og et felles fokus i gruppa.

BUT er svært opptatt av at barna skal lære og utvide sin kunnskap. Ved å ikke se overføringsverdien fra klubb til produksjon mister barna viktig læring og forståelse. Slike økter med øvelser kan gi barna rom til medvirkning, der de kan være med på å velge øvelser av et sett som allerede er presentert. Barna får slik følelsen av å bety noe i gruppa og igjen styrker dette ensemblefølelsen. Slik kunne regiarbeidet gått fortere og lettere da en får et helt annet utgangspunkt med oppvarmede, konsentrerte og trygge barn.

4.2.3 Kommunikasjon mellom ledelsen og barna

Av mine mange observasjoner hørte jeg at instruktøren av og til snakket i ganske vanskelige teaterfaglige termer. Jeg forstår dem, men jeg lurte på om barna forstod dem og om de spurte når de ikke skjønnte hva hun mente:

Forsker: ”Synes dere at Lone er klar og tydelig eller misforstår dere henne?”
Hilde: ”Noen ganger så har jeg misforstått.”
Espen: ”Ja, av og til...hvis hun ikke bruker sånn rare uttrykk og sånn...”
Forsker: ”Spør du da...eller prøver du bare noe?”
Espen: ”Når hun har sagt...når hun forteller hele veien og stopper i stykket hele veien for å si ting...for hun har sagt sånn hundre ganger...og vi vil bare komme oss videre liksom...så stopper ikke jeg helt for å spørre, -Hva var det du egentlig mente med det...det vil jo bare drøye tida... Så jeg gjetter meg til hva jeg skal gjøre kanskje...hvis hun sier ting som jeg kanskje ikke er så veldig viktig...så ja...gjetter jeg meg bare til det.” (intervju med Hilde og Espen, 02.10.10 og 04.10.10).

Barna tolker og gjetter når de skal ta regi. Dersom de spør om noe de ikke forstår, kan det ende med at de haler ut tida, og det ønsker de ikke. De satser på at de skjønner hva hun mener. Når de spør om noe, føler de at de hindrer gruppa i å komme videre i arbeidet. Med dette lærer de av praksis noe som både kan være positivt og negativt. Det kan være de tolket riktig og dermed har lært seg noe nytt – eller at de ikke innordnet seg riktig, gjettet galt, men instruktøren lar det gå, for som Espen sa, så har de dårlig tid, og slik lærer de kanskje ikke nye begrep og forståelser.

Ved at instruktøren for *Kardemomme by* ikke alltid tar seg tid til å jobbe med den teaterfaglige utviklingen med barna i prøveperioden, mener jeg dette kan stagnere barnas teaterkompetanse. De kan få en utrolig erfaring og utvikling ved å være med

på en forestilling, men om de ikke alltid forstår og skjønner hva de driver med og hvorfor, blir det ikke deres forestilling og de får heller ikke den håndverksmessige utviklingen BUT sier at de vektlegger. Dette understreker Bolton. Han sier det er svært viktig at forestillingen er av barna selv, at de har et eierskap og tilknytning til stoffet og regien, men også forstår hvorfor de gjør det de gjør. Olenius så også på opplæringen som viktig uansett hva en arbeidet med, om det var i forbindelse med produksjon eller arbeidet med creative dramatics.

Jeg ønsker å gå litt tilbake til intervjuet mitt med BUT-leder. Han forteller om guttene som gav "lut og kaldt vann", og leverer i følge ham selv slett arbeid på scenen. Ward gav sine tilbakemeldinger i plenum, og hun trakk ikke frem navn, slik fikk hun tilbakemeldingene til å gjelde for alle. Hvordan forstod barna som var flinke at de var det, og de barna som burde få ekstra tilbakemelding på at det de gjorde ikke var bra? BUT-leder forteller at han hadde tenkt nøye over dette før han gav sin tilbakemelding etter gjennomgangene. Han forteller at han måtte konsentrere seg, for her var det barn, og små barn som skulle få hans respons. Han hadde mest lyst til å være rasende forteller han. BUT-leder tenker som Ward at her skal en ikke drite ut noen, men de som har gjort slett arbeid og de som har prestert godt må få vite det. Her er BUT-leders refleksjoner dagen etter han gav sin respons:

BUT-leder: "/.../ Men det hadde vært jækla å bare ta de og det synes jeg var feil, derfor så sa jeg at bortsett fra Silje, som har vært med før, så skal dere andre skjerpe dere for dette holder ikke, og det er de to og en til som det gjaldt...for det er jo bare fire på det laget som har vært med før...for slik fikk de passet påskrevet uten at jeg sa navn og uten at alle skjønner hvem de tre er. De skjønnte det nok og tok det til seg, men jeg er usikker på om rolle XX...tok det til seg...for det gjaldt definitivt han òg." (intervju med Bjørn Ravn Carlsen, 04.10.10).

Ved å se på Nicholsons tanker om utvikling i teaterarbeide observerer jeg at BUT-leder plasserer seg nærmere det å ha fokus og kontroll på deltakerne heller enn å ha fokus og kontroll på produktet. Det sistnevnte er i følge Nicholson retningen å gå om en ønsker utvikling av teateret (jf. Figur 6). Det er produktet som skal selges og som skal være estetisk, det er ikke de enkeltpersonene. Alle skal prestere, og det vises godt om noen ikke gjør det. Men om det blir et veldig personfokus kan fokus på produktet i seg selv lett forsvinne for både deltakere og ikke minst ledelsen (jf. Kap. 3.2.3).

Jeg observerte at instruktøren gav sin respons etter gjennomgangene som enetaler. Det er forståelig når det er mye som skal sies og det er kort tid og alle er slitne og sultne. Jeg er dog usikker på hvor fruktbart dette var. Jeg så at ungene var trøtte etter en lang øvingshelg, ingen av barna noterte ned det instruktøren sa til dem. Flere av barna rakk opp hånda for å si noe. Dette ble avfeid med at spørsmål fikk komme til slutt. Til slutt var det ikke tid igjen. Da bar det hjem. På veien opp til garderoben spurte jeg flere om hva de skulle si da de rakk opp hånda, noen skulle spørre om ting de ikke forstod, forsvare seg, eller forklare hvorfor ting ble som de ble på scenen den dagen og så videre. Resultatet ble at flere av scenene ble spilt akkurat likt som dagen før, fordi ungene ikke hadde forstått tilbakemeldningene, fått forklart usikkerhet eller lignende før scenen skulle prøves igjen.

Jeg observerte at både instruktøren og BUT-leder benytter en del engelske ord og ironi i sin kommunikasjon med ungene. De fleste barn kan en del engelsk, men ikke alle, ironi kan en ikke forstå fullt ut før en er 16 -17 år. Her kan en se at BUTs kommunikasjon har et moderne barnesyn, der de ser på barnet som kompetent. Jesper Juul sier; barnet skal være en samtalepartner på lik linje med ens partner eller bestevenn (jf. Kap. 3.4.2).

Deres syn på barna som kompetente dukker også opp i kontrakten og det medfølgende reglementet barna og foreldrene har signert (se vedlegg 6). Kontrakten og reglementet forteller inngående hva barna ikke får lov å gjøre, mens det ikke er forventninger eller oppfordringer til hva barna skal eller bør gjøre. Dette kan se ut som at det er opp til barna selv å finne ut. Med inspirasjon fra Hougaard kan en si at barn ikke er teaterfaglige og sosialt utlærte, altså mener jeg at de ikke kan sees på som et kompetent barn slik Juul ser det. Hougaard sier de trenger råd og veiledning hele veien. Det som kjennetegner kommunikasjonen i BUT, er at den fungerer mye på de voksnes premisser med bruk av fremmedord, enetaler, ironi og engelsk tale.

4.2.4 Oppsummering

I dette kapitlet om ledelse kan en se at det er et høyt krav om disiplin og prestasjon i forhold til barna, men samtidig trives de, for ledelsen har klart å formidle hvorfor det må være slik. Barna uttrykker forståelse for konsekvensene om de ikke gjør som ledelsen sier. De uttrykker også med oppriktig glede at instruktøren er flink. Med

barnas stemmer og mine observasjoner ser jeg at ledelsen i sin praksis føyer seg inn i den paternalistiske aksen på modellen, demokratiet må vike for at de skal få gjennomført en estetisk forestilling med den mengde barn de har tatt ut og den tiden de har til rådighet. Kravet om å være stille, til å lytte og til å være disiplinerte er utfordrende for begge parter på ulike måter. Utfordringen er spesielt stor når noen av barna er inne i en lekende væremåte og de eldre barna har utviklet større evne til konsentrasjon, og har forstått at de må være målrettet, produserende og performative. Ledelsen opptrer med et syn på at barnet er kompetente. Det kommer frem på ulike måter at både instruktøren og BUT-leder har et sterkt publikumsfokus og jobber mer med fokus på instruktørjobben enn pedagogen. Barna opplever store utfordringer ikring fokus, forståelse av ledelsen, konsentrasjon og sosiale relasjoner. Dette blir ikke ivaretatt i noen særlig grad. Barneteaterforestillingen er en melkeku for BUT, overskuddet benyttes til å realisere nyskapende ungdomsforestillinger. Det kan se ut som dette er blitt rollen til barneteateret, og at barna dermed ikke får økt sitt kunnskapsnivå innenfor nyere metoder og formuttrykk.

4.3 Form og tema

De teoretiske perspektivene jeg har belyst, har ulike syn på hvilke formgrep en kan ha i en teaterproduksjon. Ward, Olenius og Gording beveger seg i det tradisjonelle formspråket der eventyr, fortellinger, fabler og kulturarv ble formidlet i den formen de framstod i. Eventyrene og de gamle fortellingene hadde tradisjonelle tema som det onde mot det gode og personlige utfordringer som blir testet av en fantasifigur. Det var litteraturformidling som stod i fokus blant valgene i tema. Olenius tok i tillegg, til dette tradisjonelle form- og temaspråket, og beveget seg i et uttrykk som ungene selv utviklet sammen med en manusskribent. Hos dramapedagogen Bolton er det grunnleggende at barna utvikler forestillingen sammen med pedagogen og har et eierforhold til det de viser frem. Forskjellen mellom Bolton og Olenius var at hos Olenius skulle barna være rollene, ikke bare late som, og hos Bolton kunne barna bevege seg i *performance mode*, som var en slags representasjon, eller *simple acting* som Kirby omtaler det. Dette ser vi igjen i den nyere forskningen til Hovik, Krøgholt og Guss, der barns lek-form kan bli et performativt uttrykk. Hvordan plasserer BUT sitt arbeid med form og tema seg i forhold til disse teoretiske perspektivene?

4.3.1 Kardemomme by

Torbjørn Egners *Kardemomme by* er blitt det både Ward og Olenius karakteriserer som en tradisjonell fortelling. Den har vært spilt på scenen i over to generasjoner, og er etter hvert blitt sett på som en kulturarv. Vi har vært innom noe av årsaken til BUTs valg av stykke. BUT-leder og teatersjefen kan fortelle at de ser det som viktig at norsk kulturarv blir formidlet. Når BUT er det eneste barneteateret i mils omkrets så ser de på det som sitt samfunnsansvar å formidle dette stykket.

Jeg spurte BUT-leder, i mitt intervju med ham, hva *Kardemomme by* handlet om, og han kunne veldig ærlig og oppriktig svare:

BUT-leder: ”Hehehe...den handler jo bare til syvende og sist bare om Kardemommeloven (rungende latter) /.../Det er jo egentlig...hvis du vil velge å tolke det litt...så er det anarki...fullstendig anarki... Den viser jo at hvis du har lyst til å sette deg ned å røyke en joint, eller gjøre hva faen du vil, hvis du ikke plager andre så er det greit...det er jo det de i ytterste konsekvens sier...det er jo faktisk anarki...men et anarki som appellerer til det beste i mennesket.”

Forsker: ”Ehmm...hva tror du det er med tema som engasjerer...er det det med at det er fint og flott...en slags virkelighetsflukt?”

BUT-leder: ”Jeg tror det. Jeg tror det er så enkelt. Men derfor tror jeg ikke de på 9, 10, 11, 12 år synes det er så veldig kjekt, hvis de ikke har med søsken og sånt forskjellig...folk de kjenner...så er det kanskje kult. /.../Men i utgangspunktet så tror jeg at det er...for eksempel så tror jeg dette er den første forestillingen min sønn kommer til å gå å se...han synes jo alt på teater er skummelt.” (intervju med Bjørn Ravn Carlsen, 04.10.10).

Det er en fin og naiv virkelighetsflukt som kan sees på som ganske anarkistisk, og derfor appellerer det litt til oss voksne. Barna er fortryllet av virkelighetsflukten og at det er trygt, godt og snilt. Hans lille sønn kan tørre å se dette, løven er ikke noe skummel en gang. Videre, basert på disse sitatene, ser jeg at BUT-leder med dette har et klart fokus på publikum, og barnet i salen (jf. Figur 5). Han antar at flertallet av barna som står på scenen sikkert synes denne forestillingen er kjedelig, og det kan jeg bekrefte at de gjør. Jonas forteller at etter 20 forestillinger er han sikkert veldig lei teksten og musikken, men det å stå på scenen blir han aldri lei.

Jeg intervjuet BUT-leder før premieren på *Kardemomme by*, og allerede da antar han at flertallet av barna på scenen sikkert synes denne forestillingen er kjedelig og ikke så morsom. Skal ikke barna på scenen også få en god opplevelse av å spille? De uttrykker i alle mine intervju med dem, at de synes det er helt ”vanvittig fantastisk” å

få være med. Det kommer ikke av tematikken og formen, det er rett og slett det å få være med på noe større enn dem selv. Jeg kommer tilbake til hvordan deltakerne på scenen opplever å spille i *Kardemomme by* i kapittel 4.4.4 *Hvordan opplever barnet å spille i forestilling?*.

En kan se at BUT-leder ønsker at så mange som mulig skal få sett forestillingen – til og med små barn skal få glede av årets barneforestilling. Den demokratiske deleglede plasserer slik BUT-leders verdisyn i den egalitaristiske aksens i min modell (jf. Figur 5). BUT-leder sier ikke klart at han valgte *Kardemomme by* på bakgrunn av at han tidligere selv har hatt en stor rolle i stykket, og at det kanskje vekker nostalgi og gode minner ved å sette det opp igjen. Men jeg får likevel en følelse av det fra intervjuene og de uformelle samtalene med ham. Slik jeg ble kjent med barna så tror jeg at en kunne ha gitt dem mer interessante og morsomme tema- og formgrep, og på den måten fått utviklet enda mer spilleglede og engasjement hos dem når de sto på scenen.

Kardemomme by er et musikkteater som har en ganske låst form. Egner-familien bestemmer fortsatt over hvordan uttrykket skal være, og holder fast ved det tradisjonelle. Instruktøren har uten noe samtykke blant annet latt barna snakke dialekten sin, hun har lagt på mer sambarytmer til musikken og tatt bort den hvinende klarinetten, hun har også strøket en del tekst og lagt overgangene tettere. Da Torbjørn Egners sønn var å så premieren ble ikke noe av dette kommentert. Instruktøren satser med dette på det estetiske uttrykket og godt spillmateriale for barna enn på tradisjonell form.

Noen av barna reagerer på at de må smile hele tiden, og dermed være så falske. Tine på 14 år sier at det tenker sikkert ikke publikum over:

Tine: ”Teater er jo veldig sånn usannsynlig... Vi går med kjemperene klær hver dag og de samme klærne og asså...ting...asså...men du tenker ikke over det når du ser forestillingen...for det er ikke sånne ting du tenker på...så...ja... Det som skjer på teateret er...”
Jonas: (avbryter) ”...er dans og moro.” (intervju med Tine og Jonas, 02.10.10).

Slik ser vi at Tine ikke prøver å tenke så mye på rollen sin og seg selv, men mer på hva publikum vil tenke og tro. Instruktøren ønsker at barna skal spille karikerte figurer, og hun sier høyt under øving at de skal tenke tegneseriefigurer. Fra

klubbprogrammet ser jeg at barna ikke har noen trening i å spille karikerte figurer før de begynte i denne forestillingen. Da instruktøren sa dette til dem under øving virket det som det var første gang dette ble nevnt for dem, og hun gikk ikke noe videre inn på hvordan en spiller en slik form.³⁰ Den karikerte spilleformen plasserer seg langt fra Olenius sitt hovedfokus, men Bolton derimot åpnet for at barna og deres lek kunne uttrykkes i *performance mode*, eller *simple acting* (jf. Figur 4 og Kap. 3.2.1). Dette var å representere mer enn å faktisk spille og å være rollen. Jeg ser med dette at instruktørens rolletolkning nærmer seg mer Boltons tanker om teateruttrykkets likhet med barns lek. Guss' teorier kretser rundt leken og lekens inngang til dramaarbeide. Hun trekker frem *becomming* og *being* som to stadier i leken. Jeg har jo allerede vært innom at BUT lekjobber i klubb, men at de ikke bringer denne arbeidsmetoden inn i produksjonsarbeidet. Hva skjer når disse stadiene blandes i et scenisk uttrykk? De små barna er tatt med i produksjonen på bakgrunn av deres evne til å sjarmere, og de litt eldre barna er tatt ut med tanke på at de kanskje har talent. Når en så velger *Kardemomme by*, der de har fått beskjed om å spille karikerte roller, og der alle skal smile eller være opprørte, kan blandingen mellom *being* og *becoming* bli utfordrende for instruktør, barna og publikum (jf. Kap. 3.2.2). Resultatet er at det blir et blandet uttrykk på scenen, noe en kan se av bildet på forsiden min. Siden instruktøren ønsket et slik uttrykk burde barna få kompetanse i å spille i en slik form. De skal bare bruke det de kan om lek og sette det i en rolle. Men det er en overgang fra den ustrukturerte og uestetiske leken til en scenisk representasjon, det er her kunnskap og forståelse for en slik rolleinnstudering kommer inn. Det er denne som er utelatt i denne innstuderingen av *Kardemomme by*.

Kardemomme bys musikk er vel kanskje det som er mest kjent med hele stykket, blant både voksne og barn. Som sagt så har instruktøren endret litt på rytmene slik at flere av sangene ikke er så ensformige og går så sakte. Jeg spurte ungene om hva de syntes om musikken, svarene er da med utgangspunkt i den ”nye” musikken:

Forsker: ”Hva synes du om musikken da?”

Jan: ”Det er bra...jeg hadde jo...kanskje...jeg var jo med på forrige stykket...der det var helt nymoderne...du kunne skifte på den... -Nei , si den replikken... Du kunne sette inn nye ting...det var litt mer røffa musikk... Her kommer du til litt sånn mer...det minner meg litt sånn mer country-musikken, mens du

³⁰ Dette var 14 dager før premiere.

synger...du synger vanlig...men veldig kjekt det òg.” (intervju med Jan, 04.10.10).

Jan synes det er gøy å spille i *Kardemomme by*, men han kunne ønske at en kunne endre mer enn det de får lov til i dag. Instruktøren forteller, i mitt intervju med henne, at hun passet på å ikke fortelle ungene at formen er låst og ikke kan endres. Jeg hørte henne flere ganger si på øving at en ikke kunne endre formen for den var Egner-familien sin. Og dette var ungene ganske opptatt av i mitt intervju med dem, de skulle ønske stilen var litt er røff og ikke så treig. Slik ville det nok sikkert ha blitt enda gøyere å spille mente de.

Sigrid på 12 år tenker rundt det å ha et teaterstykke uten musikk. Hun har ikke spilt i noen forestilling tidligere, og for henne er det dermed helt utelukket å ikke ha med musikk. Selvsagt blir en påvirket av de første erfaringene en får som skuespiller.

Sigrid: ”Det hadde ikke vært like kjekt å se på om det ikke var mye musikk og dans...det er jo det som (pause)”
Kristian: ”Gjør alt...”
Sigrid: ”Jahh...det er mye mer levende med musikk og når der er dans... Hvis det bare hadde vært sånn -Hei hvordan går det i dag og bla bla bla, sant det hadde ikke vært like kjekt da sant. Musikken gjør alt veldig mye mer levende, veldig mye mer levende.” (intervju med Sigrid og Kristian, 02.10.10)

Ungene snakker videre om at *Kardemomme by* er ordentlig teater, men først poengterte de at det er mer stas å spille teater på Rogaland teater, enn andre steder. Så kom de frem til at *Kardemomme by* også er ordentlig teater, dette for at det ikke er noen som er viktigere enn andre, det er ingen hovedrolle, så alle er like viktige. Dette setter barna pris på, men det er også utfordrende, for alle skal bære forestillingen sammen, hele tiden. Dette fortalte instruktøren at der var utfordringer med, alle synes like godt, om noen ikke leverer, vises det svært godt, og det går dermed ut over alle. Slik er formen både positiv, men også svært utfordrende for barna, spesielt de som ikke har vært med tidligere.

Forsker: ”/.../Da lurer jeg på hva er liksom forskjellen på å være på ordentlig teater som dere sier og... (blir avbrutt av Hilde) (vi hører Kristian gjesper)”
Hilde: ”...og showskole...ehm...(vi hører Krisitan gjesper igjen) Dette her...du får mye mer... mer...du får vist deg mer fram, men på showskolen så var det mer sånn en har hovedrollen og en som ja...og når alle andre...som bare skal være trær og steiner og sånn ...så jeg får være prinsesse og sånn...ja...”
Kristian: ”I *Kardemomme by* er det ingen som har hovedrollen.”

- Forsker: ”Jeg skulle akkurat til å spørre om det...her...eller på et litt mindre teater som du har vært med på...så kunne ikke alle være med å ha rolle? Så det er det som kanskje er viktig her?”
- Sigrid: ”Her er alle like viktige... Hvis en står å kikke opp i lufta når en snakker så tar jo alle og ser på ham i stedet for å se på han som sier noe...sånn som alle har jo hovedroller...alle har noe å si...alle skal være like mye med som alle...” (intervju med Hilde, Kristian og Sigrid, 02.10.10).

Ungene tenker med dette lite på publikum, og mest på hvordan de selv opplever å være med. Det kan diskuteres om dette er barnas egne tanker eller om det er instruktørens taler som har satt seg i hukommelsen deres, da jeg kjenner igjen flere av disse tankene fra øvelsene. Men det er jo nettopp poenget, ungene går i BUT for å lære mer om teaterhåndverk, og dermed er det viktig at de husker og lærer seg det instruktøren forsøker å formidle, her har de helt klart fått med seg noe og lært seg noe viktig.

4.3.2 Drømmer

I mine intervju med ledelsen og barna var jeg nysgjerrig på hva som var deres drømmeforestilling. Gjennomgående er ønsket om et annet uttrykk enn det tradisjonelle uttrykket som *Kardemomme by* representerer. Flere av barna henviser til en forestilling som gikk på teateret året før, *Jungelboken 2099*. Den er spilt av voksne skuespillere, for barn fra 11 år. *Jungelboken 2099* har et populærkulturelt formuttrykk og tema, der det blant annet er innslag av rap, breakdance, svært kjent popmusikk og karakterene blir spilt realistisk. Tematikken dreier seg rundt en gutt som føler at han ikke passer inn og dermed vil forandre miljø, men det er ikke sikkert endringen vil gjøre ham så mye lykkeligere. Dette er et tema som svært mange unge tenåringer vil kjenne seg igjen i.³¹

En dag jeg var på baks scenen under gjennomgang begynte guttene å synge kjente popsanger som kunne ha passet til en idè de jobbet med; *Kardemomme by 2099*. Disse ideene tok jeg opp på min diktafon, og her kom det ideer som *I Kissed a Girl and I liked it* – Katy Perry, *Ring of Fire* – Johnny Cash, *Love the Way you Lie (Just gonna Stay there and Watch me Burn)* – Rihanna & Eminem, *Who let the dogs out* – Baha Men, *Bad boys* – Studio 99, *Fearytale* – Alexander Rybakk og *Tore Tang* – Mods.

³¹ Da jeg skjønte at denne forestillingen hadde stor referanseverdi for barna, fikk jeg sett den i opptak under mitt første besøk på teateret.

Dette vitner om at de lett lar seg påvirke av det de kan og kjenner, og har et forhold til. Det er vanskelig for dem å forestille seg noe de ikke har noe kjennskap til fra før av, men samtidig ser vi at de gjerne vil prøve noe nytt og vil bryte ut av den formen de jobber i nå. Ledelsen avfeier ungenes lekende væremåte som ukonsentrert tull, og ønsker at ungene skal fokusere. Jeg ser på det som lek og fantasi. Barn assosierer lett, og dette er deres være- og handlemåte. Når jeg i skrivende stund igjen hører på dette 12 minutter lange opptaket av guttene, så merker jeg en enorm boblende kreativitet, humor, fantasi. Det er et ønske om å bidra til nye fortellinger som kunne ha blitt vist, og et vanvittig behov for å få ut undertrykte ideer. Beth Juncker mener at barn vet hva de liker og hva de synes er morsomt, slik kan de også forstå hva som er estetisk for dem. Om en plasserer et publikumperspektiv på dette, så kan barna i et videre arbeide få en veiledning på hvordan deres ideer kan være estetisk godt for et flertall av publikum.

Å arbeide i nye formuttrykk eller i formuttrykk som skiller seg markant ut fra *Kardemomme by* ønsker også BUT-leder. Han sier at han ser på seg selv som minimalist, og vil jobbe uten staffasje og med få scenografiske virkemidler:

BUT-leder: ”/.../ Sånn at jeg har jo egentlig...jeg er nok mest minimalist... Jeg elsker å jobbe med Jon Fosse...Men jeg mener samtidig veldig sterkt at når du først tar i bruk hovedscenen og har unger på scenen så funker ikke det...med minimalisme...da må du på en måte gi noe...” (intervju med Bjørn Ravn Carlsen, 04.10.10).

Samtidig forteller han at hans mest vellykkede forestilling var *Det tusende hjertet*, der maksimalismen var tatt ut til sitt ytterste. I *Det tusende hjertet* var formuttrykket likevel noe helt annet enn *Kardemomme by*, det var mørkt, skummelt, totalt urealistiske fantasifulle figurer og drømmende lekent. De fleste barna som var med spilte en kroppsdel, denne var festet på ryggen eller tredd over hodet.³²

³² Jeg har selv sett denne forestillingen da den gikk på Rogaland teater i 2007.

BUT-leder tenker videre på hva som kan være hans drømmeforestilling, eller det han aller helst kunne tenke seg å jobbe med, og han kommer på at *devising*³³ er en metode han kunne tenkt seg å jobbe i:

BUT-leder: ”Jeg tenker devising...ny dramatikk kan du fint gjøre med barn, men devising ...ehh... Du kan nok devise barn òg ned til et visst nivå, men jeg tror ikke...da måtte vi gjort det noen runder først, for å se hvor langt ned i alder vi kan...men om du tar under tolv år så tror jeg devising blir...for da tror jeg det ender opp med at det er likevel instruktøren sitt prosjekt ...ene og alene... Jeg tror ikke barn mener nok, og er tøffe nok til at de får gjennom sine ideer... Jeg tror du må litt opp i alder for at du skal klare å devise...det kan hende det er dumt å si, men jeg mener det!” (intervju med Bjørn Ravn Carlsen, 04.10.10).

Hovik sier i sin artikkel at en må teste ut og tørre å eksperimentere med formgrep for å se om de fungerer. Her er vi tilbake til det jeg allerede har vært inne på, at BUT bør tørre å satse, og også det å ta seg tid til å tørre å prøve ut ting enten med publikum, eller uten, som et eksperiment. BUT-leder drømmer om dette og ønsker, som han sier, å se hvor langt ned i alder en kunne ha gått med devising. Jeg ser ikke i hans planer at det vil bli satt ut i live med det første. Han sier at barn ikke er tøffe nok til å fronte sine ideer. I devising skal alle være med på å bidra, men også gi like mye rom til alle ideene. I devising bør teaterinstruktøren være svært åpen for innspill, og gruppa bør være mest mulig likestilt med hensyn til bidrag og lederskap. Siden BUT-leder uttaler at barna ikke er tøffe nok til å fronte sine ideer er jeg litt usikker på hvordan han forstår dette. En kan tolke det som at med BUT-leders syn på devising må en kjempe frem ideene for en paternalistisk lederskikkelse. En slik tolkning er ikke devising slik metoden er tenkt.

Instruktøren drømmer også om andre formuttrykk, og hun beveger seg mer mot det performative. Hun irriterer seg over en slags forutinntatthet om at barn ikke kan spille i mer krevende former, hun mener at en kan trene barna til dette. Instruktøren har med dette tro på barnet som barneskuespiller, men hun ser ikke her på barnet som fullverdig kompetent da de må trenes opp.

³³ Devising-metoden er en teaterproduksjonsmetode. Den baserer seg på at en teatergruppe produserer regi, handling og eventuell tekst selv. Dette skal produseres mens en repeterer, slik at når forestillingen har premiere er den i teorien nettopp blitt ferdig. En kan starte i ulike retninger, der noen starter med tekst, starter andre med karakterarbeid. Hovedtanken bak devising er at det skal være flat struktur så langt det lar seg gjøre, noen fordeler arbeidsoppgaver, men det skal ikke være et hierarki.

Instruktøren drømmer og fantaserer ut over de rammene jobben hennes kanskje kan tilby henne. Jeg kan tenke meg at hun skulle ønske hun hadde en form for organization-slack som Tidd og Bessant foreslår for kreative bedrifter. Hun ønsker å sette opp en tekstbasert forestilling som heter *Oscar og den rosa damen* etter inspirasjon fra Det norske teateret. Om hun ikke får gjøre det med BUT, drømmer hun om å få tid til å gjøre det utenom jobben. Instruktøren ønsker å bruke barn i barnekarakterene og ikke voksne, slik de har gjort i Oslo. Hun forteller at det handler om en kreftsyk gutt og er en rørende, litt trist fortelling. Instruktøren ønsker å reise rundt på sykehus slik at de syke og deres foreldre, som ikke kan komme seg i teateret, kan få se dette stykket.

Instruktøren: ”Det jeg ønsker å sette fokus på i BUT er at vi må bli enda bedre på tradisjonen vår, nemlig det å kunne våge å ha med barn og ungdom i den type forestillinger som jeg er vant med å se i dansk teatertradisjon...i andre formspråk...dette som en forutinntatt har tenkt at -Nei, den teknikken og det språket det behersker ikke barn...og våge å utfordre oss og å òg sette opp den type forestillinger med barn og unge.

/.../Jeg mener at det er noe vi skal utfordre oss selv på, og ikke ta vekk den tradisjonelle familieforestillingen, men òg våge å dra inn barn inn i andre historiefortellinger... Jeg tror at vi faktisk kan trene våre barn til å gjøre det... /.../Men at vi òg kan våge å gå nye veier i type tematikk, ikke minst...ja, ta opp tematikk som er alvorlig, ting barn er redde for, som uroer barn...og la barn fortelle de historiene, i stedet for at voksne forteller de for barn.” (intervju med Lone Ungar, 05.10.10).

Instruktøren plasserer seg her i midten av fokusmodellen min (jf. Figur 5). Hun ønsker å trene opp barna på scenen, gi dem kunnskap og utfordringer. Samtidig som hun vil gi noe mer til barnepublikummet gjennom andre tema-, formgrep og at det er barn som formidler dette til barn. Hun beveger seg veldig i ambivalensen mellom paternalistisk egalitarisme, der BUT og hun som leder mener hun kan lære ufordrende formgrep til barna, og samtidig skal klare å få med alle barna med på dette (jf. Figur 5). Om hun kun velger de som behersker stilen, er hun slik elitistisk og ikke lengre demokratisk og inkluderende.

Det er en klar forskjell mellom instruktøren og BUT-leder sin praksis og deres drømmer. BUT-leder har som jeg har nevnt et fokus på publikum, mens instruktøren hovedsakelig har et fokus på deltakeren på scenen og hvordan en kan utvikle dette barnet. Det er klart en teatersjefs rolle å tenke på publikum, men jeg mener han glemmer noe essensielt som faktisk er deres modell, nemlig at de har barn på scenen.

De lærer opp barn og de er en stor del av produktet og teaterets sjel. Med to så forskjellige retninger og fokus innad i den lille gruppen med ansatte som BUT tross alt er, kan dette by på utfordringer. Det har vi allerede sett.

4.4 Barnet som deltaker

Jeg intervjuet 12 barn i løpet av mitt besøk på Rogaland teater, av disse var 9 deltakere i *Kardemomme by*. I tillegg til dette observerte jeg øvingene på hovedscenen, øving i klubb, var i salen og bak scenen under forestillingene. Jeg har også utført en del uformelle intervju, der det har oppstått situasjoner der jeg har vært nysgjerrig på hvorfor ting skjer og hva barna tenkte om dette.

Vigdis Aune har i sin avhandling fått frem hvordan tenåringers sosiale opplevelser er med på å bidra til hvordan barna erfarer det å være deltakere i en stor produksjon, hos henne et musikkspel. Aune har kommet frem til at tiden mellom øvingene, ventingen, var svært verdifull for deltakerne. Det er her den uformelle sosialiseringen skjer, et fellesskap dannes og dette ble en forutsetning for at produksjons- og spilleperioden kunne bli gjennomført effektivt. Deltakerne var trygge på hverandre, på seg selv i gruppen og sin egen spilleridentitet sier Aune (jf. Kap. 3.4.2.1). Dette rommet for sosialisering var viktig for de unge deltakerne i Aunes avhandling, er dette rommet tilstede i produksjons- og spilleperioden til *Kardemomme by*? Dette skal jeg undersøke her, og jeg skal også i dette underkapitlet gå inn på hvordan ledelsen omtaler den unge deltakeren og hvor de plasserer barnet. Videre skal jeg undersøke hvordan den unge deltakeren opplever det å spille forestillingen.

4.4.1 Det sosiale barnet

Gjennomgående hos alle barna jeg snakket med, er at de ikke kjente hverandre fra før da de begynte i produksjonen. Noen visste hvem de andre var fra klubb, men ikke i noe særlig grad. Noen av ungene hadde vært med på produksjon tidligere og kjente hverandre slik, men det var jo som kjent et fåtall. Selv om de gikk i klubb sammen så uttrykte de at de ikke kjente hverandre, kun visste av hverandre. Få av ungene gikk i samme klasse eller på samme skole, om de gjorde det, var det ofte i forskjellig årskull. Barna kunne fortelle meg at de ikke i noen særlig grad hang sammen utenom øving på teateret, men noen skatet litt sammen eller spilte litt fotball utenom.

Kristian: ”Jeg vet ikke en gang hvor Peder bor/.../ jeg deler rolle med ham, men jeg vet ikke hvor han bor.” (intervju med Kristian, 02.10.10).

Jeg spurte dem om hvordan de synes det var å spille teater med noen de ikke kjente så godt:

Jan: ”Ehh...det kan føles litt rart egentlig...sånn hvis du skulle plutselig dele samme rolle, der du skal plutselig si hva du har gjort mens jeg var syk eller noe sånt, så kjenner ikke du han liksom...da blir det liksom sånn...ja... Ja, det er litt rart, men, egentlig så kjenner du alle...for du har vært på sånn øvinger og alt før og da liksom hilser du på de og blir kjent med dem...og da er det ingen ting å være redd for egentlig.” (intervju med Jan, 04.10.10).

Jan forteller at han synes det er litt rart å spille med dem han ikke kjenner så godt, men at det går seg til etter hvert. Jeg så at noen var blitt veldig gode venner i løpet av øvingsperioden, mens andre fortsatt var usikre på hverandre. I teaterproduksjoner med voksne skuespillere, er det sjeldent skuespillerne kjenner hverandre veldig godt før de begynner om de ikke har jobbet sammen tidligere. De blir i grunn ikke kjent gjennom spillet, da de her er i en annen rolle og ens identitet veksler mellom en selv og karakteren en spiller. Det er i pausene og i oppvarmingen, at en kan ”rase fra seg” sammen med sine kolleger. Det er dette og i sosiale samlinger etter øving som skaper bånd og identifikasjon mellom de ulike deltakerne. Dette sosiale rommet som jeg har beskrevet her med eksempler fra voksenverden, er det Aune beskriver som turer på slettene i solnedgang med hester, der ungdommene tuller og tøyser med hverandre, og samtidig danner vennskap og relasjoner. De har noe felles – produksjonen, men når de jobber i produksjonen kan ikke de sosiale båndene pleies da de ikke er seg selv. Det er utenom den faktiske fiksjonen dette skapes med produksjonen som grunnlag.

Før jeg spør om BUT legger til rette for slik relasjonsbygging, kan en spørre seg hvorfor dette er viktig. Hvorfor skal en bli kjent med hverandre utenom det Jan forteller, at en sier hei til hverandre og så blir en etter hvert litt bedre kjent. De fleste teoretiske perspektivene mine kan svare på dette med ulike inngangsvinkler. Reformpedagogikken uttrykker at barnet må føle seg trygg for slik å kunne gi utløp for sin indre skaperkraft. Om de er uttrygge i arbeide med både *informal* og *formal* drama, så blir det ikke en god prosess eller et godt resultat. Når en ikke føler seg trygg så har en det heller ikke bra, en har det kanskje ikke kjipt, men en har det ikke

utmerket. Juncker sier at barn ikke er med på ting de synes er skikkelig kjipt, om de må, så uttrykker de sterkt at dette liker de ikke (jf. Kap. 3.1 og 3.4.2.1).

Barna jeg var i kontakt med trivdes, de elsket å være med og kunne ikke få sagt nok hvor kjekt de hadde det:

Espen: "Kjempekjekt, for at det er aldri noen som stopper deg i å ha det utrolig gøy og være glad hele veien liksom...så det er bare...ja...være glad og kose seg på scenen liksom." (intervju med Espen, 04.10.10).

Kan en da anta at de hadde nok sosialt rom hvor de kunne skape relasjoner og få utløp for sin begeistring for hverandre? Både ja og nei. Jeg observerte at ungene ikke hadde disse sosiale rommene Aune henviser til og det som er vanlig i teaterproduksjoner med voksne skuespillere. Men jeg så at barna fikk utløp for sine sosiale behov bak scenen under øving, i salen mens de så på det andre laget og i enorm grad i matpausene. Lydnivået og iveren under de store matpausene i kantina gav meg indikasjon på at her var det mye som skulle ha vært sagt de siste timene. Barn er sosiale vesener og trenger sosial interaksjon kontinuerlig. Som nevnt blir barna hysjet på om de snakker med hverandre under øving, de får ikke under øving prate på bakscenen og heller ikke i salen når de ser på øvelsen til de andre. Reglene sier at de heller ikke får henge unødige i garderoben. Dermed er de sosiale rommene barna benytter seg av sett på som ulovlig av ledelsen, og da lurte jeg på hvordan Kristian skal få vite hvor Peder bor?

4.4.2 Mentoroppgaven

I informasjonsskrivene som ungene fikk med seg hjem til sine foreldre står det som nevnt at de eldre og erfarne skal være mentorer for de yngre og de uerfarne. Jeg lurte litt på hvordan dette fungerte i praksis:

Jonas: "Neeei...jeg synes det kjekt for da kan vi bli kjent med de og hjelpe de hvis de ikke har vært med før og sånn..."

Forsker: "Hvordan hjelper du de?"

Jonas: "Neei...ehh...forteller reglene gjerne og hjelper de med kostymene hvis de trenger hjelp med noe...så kan de spør noen som har vært med før."(intervju med Jonas 02.10.10).

Slike litt vage svar fikk jeg fra nesten alle jeg spurte dette spørsmålet. Det virket ikke som de helt hadde fått veiledning i sin mentoroppgave. Svarene var utarbeidet av

ungene selv på bakgrunn av hvordan de selv har oppfattet at de skal hjelpe de nye, ikke hvordan ledelsens ønsker og intensjoner kan ha vært. De av barna som kjente hverandre fra tidligere forestillinger og også delte rolle, hadde mange utvekslinger på hvordan de kunne gjøre karakteren bedre. De snakket blant annet om hva som hadde blitt endret i regien om den andre ikke fikk det med seg, og tips om hvordan en best kunne gjøre skift. Jeg fikk ett svar som skilte seg litt ut fra de andre ved at dette barnet hadde det klart for seg hvordan denne hjelperollen skulle tolkes:

- Kristian: ”/.../Men jeg følte liksom at jeg så på Peder...så følte jeg jo at han hadde ikke fått med seg så mye av det Lone hadde sagt til oss. For hun hadde sagt at vi skulle gå frem og synge.../.../sånne ting...og han glemte det. Han glemte det...”
- Forsker: ”Har du sagt det til ham?”
- Kristian: ”Ehmm...nei...jeg vil jo ikke gjøre det!”
- Forsker: ”Vil du ikke det?”
- Kristian: ”Nei, fordi han er jo en sånn som...han er jo eldre enn meg (bekreftende lyder fra de andre)...han går i femte... Altså...det blir jo litt sånn...jeg følte meg jo litt sånn rar når jeg så at Peder...at jeg hadde fått med meg mye mer enn Peder. Men jeg ville jo ikke akkurat si det til ham...(pause) Fordi (pause) sånn...hvordan skal jeg si det...” (intervju med Kristian, 02.10.10).

Kristian og Peder deler rolle, men Kristian er ikke interessert i å minne Peder på regi han har glemt. Det er ikke noe åpent og inkluderende forhold i mellom disse barna, der en vil hverandre det beste og lære den andre sin kunnskap. Det kan se ut som Kristian ser på dette som en konkurranse, der en skal vise seg frem for ledelsen som den som er den beste, den som mestrer beskjedene, mestrer regien. For å kunne vinne, kan han ikke gjøre andre bedre enn han selv er. Instruktøren har ofte sagt til ungene at teater er noe en gjør sammen, der resultatet blir best om alle presterer. Dette tror jeg Kristian har forstått, for det instruktøren snakker om, har et publikumsfokus. Konkurransen Kristian tror han er en del av, er for å vise seg for ledelsen. Ambivalensen og dermed utfordringen i BUTs tradisjon, den paternalistisk-egalitaristiske, som jeg flere ganger har vært inne på, har for Kristian tippet over til kun å dreie seg om det paternalistiske, han har ikke fått med seg noe av det demokratiske og inkluderende i BUTs tradisjon. Til Kristians forsvar har jeg sett at det paternalistiske klart har fått størst fokus fra ledelsen.

4.4.3 Barna som medarbeidere

Gording ser på barna i hennes barneteater som elever, de andre teoretikerne jeg har omtalt ser på barna som barn i deres teaterarbeide. I mitt intervju med BUT-leder lurte jeg på om han mente at han drev en teaterskole:

BUT-leder: ”Nei! Det er det ikke. Ehhm... Nå begynner det å bli vanskelig her, nå må jeg holde tunga beint i munnen.” (intervju med Bjørn Ravn Carlsen, 04.10.10).

Han omtaler barna som elever, men er som vi ser litt usikker på hvordan han skal omtale institusjonen som drives. Han ønsker ikke å se på barna som en del av sin stab, som sine ansatte. Han mener hans forhold til medlemmene er sterkest til de barna han selv har undervisning for, dette er i størst grad ungdommene. I forbindelse med dette ønsker BUT-leder å understreke at han skulle ønske at alle elevene visste hvem han var og kunne kjenne ham igjen på gata. Han mener at slik får barna et forhold til BUT.

Han snakker videre om hvilke typer barn han synes var bra at gikk i klubb. Han forteller at han i grunn er interessert i alle barn, men ikke de som blir pushet av foreldrene:

BUT-leder: ”/.../ Når det fins elever som går hos oss som har foreldre som vil at de skal gå hos oss... så gir jeg F i om de går hos oss, for da kan de like godt slutte...” (intervju med Bjørn Ravn Carlsen, 04.10.10).

Videre drøfter teatersjefen hva egentlig BUT driver med, er det barnearbeid med veldig høye ambisjoner eller barn som mestrer på sitt nivå?:

Teatersjefen: ”/.../ prestasjonsambisjonene for barn i et scenisk rom er da en spesiell ting og... ehmmm... ja, som det strides om selvsagt... For å se på det som teaterkunstfaglig hvor ligger dette på en måte... Hvor ligger premisset henn... hva er... Er dette barnearbeid plutselig, i og med at en på en måte ønsker et profesjonelt uttrykk på det... altså... og ikke østeuropeisk barneturn, være 12 år og bli verdensmester i en voksenalder. Eller ligger det der det ligger egentlig her, barn som gjør så godt de kan og får god hjelp og spiller teater i forhold til egen mestring?” (intervju med Arne Nøst, 20.10.10).

Her plasserer jeg teatersjefen mer mot egalitarismen enn det paternalistiske; alle barna skal ha like muligheter og skal mestre på sitt eget grunnlag (jf. Figur 5). Hans syn plasserer seg i reformpedagogikkens ånd. Jeg spurte også teatersjefen om han følte at barna var en del av hans stab:

- Forsker: ”Det er over 300 barn med i klubb i løpet av en uke, 56 av disse er nå med i *Kardemomme by*, føler du at de er en del av din stab?”
- Teatersjefen: ”Ja, det mener jeg...ja, for dem er her. En treffer dem rundt om i gangene og en blir jo faktisk kjent med...vertfall de mest ekstroverte av dem. Ehhmm...men de er jo bare innom et øyeblikk, dem opptrer som om dette er deres arbeidsplass også og det er...ja, sånn skal det være også. De andre skuespillerne er jo også her...ja, det er ikke noe å stusse over.” (intervju med Arne Nøst, 20.10.10).

De to lederne, teatersjefen og lederen av BUT, uttrykker her to helt forskjellige syn på barnet som medarbeider. De plasserer seg på hver sin side av aksene i den paternalistisk-egalitaristiske modellen jeg har laget (jf. Figur 5). Jeg har tidligere vært inne på at barna får lønn, som skal dekke utgifter til reise og mat. De blir også rammet av sanksjoner i form av bot. Slik så jeg at barna blir små voksne, altså et barnesyn fra før Dewey og Key. I dette barnesynet kan jeg plassere teatersjefen som ser på barna som sine medarbeidere. Tidligere har jeg også plassert BUT-leder i dette barnesynet, likevel ser ikke BUT-leder på barna som sine medarbeidere, kun som elever. Ved at BUT-leder kun ser på dem som elever, mener han at han kan lære dem noe, de er ikke voksne og utlært, altså barn som skal opplæres og veiledes. Barnesynet til BUT-leder er ikke konsekvent, og jeg ser at teatersjefen og BUT-leder befinner seg på hver sin akse.

4.4.4 Hvordan opplever barnet å spille forestilling?

Jeg har allerede vært inne på hvor kjekt barna har det, og at de synes opplevelsen av å stå på scenen er helt magisk. Likevel uttrykker en del av barna at det er utfordringer å skulle skape forestillingen kveld etter kveld. Her er det flere årsaker til dette, den første er at de er barn, de er amatører, de er ikke profesjonelle skuespillere, selv om jeg har påvist at BUT ved flere anledninger forventer at de er det. Sigrid snakker rundt dette med å skulle skape forestillingen gang etter gang:

- Sigrid: ”Ja, du kommer jo til å bli passe lei det til slutt... Spille og innleve seg hver gang...sant...det blir jo en utfordring og leve seg inn handlingen og sang og geografi og alt sånn som hører til i teater og teaterforestillingen...for du spiller jo ganske mye... For de første gangene så er det sånn -Yes, nå er det kult...nå har vi fått fortjent for det slitet vi har hatt, men etter hvert så blir det vanskeligere og vanskeligere å gjøre det samme...så...” (intervju med Sigrid, 21.10.10).

Sigrid uttrykker her den utfordringen det er å leve seg inn og spille en karakter hver kveld. Det er det skuespilleryrket dreier seg om, dette er utfordrende for barna. Videre sier hun litt om det å bli lei. Det har Jonas også snakket litt om:

- Jonas: ”Vanskeligere å holde fokus og holde energien oppe og liksom...det blir jo kjedelig når du spiller det mange ganger...sant...og så er det liksom vanskelig å gi det...late som du ikke har spilt det før...og det skal vi jo gjøre hver gang.”
- Forsker: ”Du sier at det blir kjedeligere å spille det hver gang, er det historien som er kjedelig eller er det å spille?”
- Jonas: ”Jeg synes han er kjedelig...jeg liker ikke...jeg likte ikke...ikke så kjekt. Jeg synes den...jeg synes ikke historien er så kjekke egentlig /.../ Nei, det er jo kjekt, men når du har spilt det 20 ganger så blir det jo litt kjedelig til slutt...det gjør jo det...” (intervju med Jonas, 20.10.10).

I mitt intervju med BUT-leder snakket litt vi litt om valget av stykke, og hvorfor han valgte *Kardemomme by*. BUT-leder har, som jeg har vært inne på, et helt klart publikumsfokus. Han uttrykte at dette valget var for å kunne gi noe til de minste i publikum. Det var lenge siden publikum i Stavanger hadde hatt glede av *Kardemomme by* og det var noe for flere generasjoner blant publikum. Han var helt klar på at dette sikkert var kjedelig å spille for en del av de litt eldre deltakerne. Deltakerne uttrykker her at det er kjedelig å spille gang på gang, og BUT-leder sier det også, hvorfor i all verden velger en da et slikt stykke? Det er kanskje fordi at ungenes tanker om dette ikke har nådd ledelsen. BUT-leder som den øverste leder med sitt fokus på publikum, registrerer ikke at barna på scenen har andre inntrykk av å stå der enn at de har det superkjekt, og det har de jo, men premissene kunne ha vært bedre.

Da jeg intervjuet barna i forestillingsperioden kom det frem at flere av ungene har en fryktpreget respekt for ledelsen:

- Forsker: ”Hver kveld skal dere jo skape forestillingen...dere skal gjøre det i morra igjen, på lørdag igjen... Hva har blitt enklere og hva har blitt vanskeligere?”
- Kristian: ”Bjørn har jo sagt at det [forestillingen] skal bli bedre og bedre...og i dag følte jeg at premieren var mye, mye bedre... Jeg føler liksom at jeg har svikta Bjørn. For jeg er jo redd for Bjørn...jeg har hatt mareritt om ham...akkurat som klovner.”
- Forsker: ”Hva var det du sa...i dag så følte du at...?”
- Kristian: ”Ja, liksom for...jeg følte at det var dårligere enn premieren...så nå får vi kjekt av Bjørn...for det skulle jo bli bedre og bedre og bedre...”
- Forsker: ”Bjørn er ikke her i dag, han er i Oslo.”
- Kristian: ”Yes!”
- Forsker: ”Synes du at det er blitt vanskeligere å spille?”

Kristian: ”For det der bedre og bedre og bedre...” (intervju med Kristian, 21.10.10).

Her ser vi at Kristian strever med sin redsel for BUT-leder, for å ikke få kjeft må han prestere, altså lage en god forestilling, en estetisk forestilling. De har fått en mal å følge: premieren. Det de leverer etter premieren skal være bedre, altså bedre enn malen. De må yte sitt ytterste hver dag. Slik ser vi at barna blir skuespillere i et profesjonelt teater, ikke bare barn på en scene, de blir sett på som kompetente skuespillere som skal prestere hver eneste dag, selv om premissene for det ikke alltid er tilstede.

Da jeg var på mitt andre besøk på Rogaland teater hadde forestillingene begynt, og barna hadde spilt en del forestillinger med publikum i salen. Barna jeg intervjuet forteller at de synes det er frustrerende at det er så mye bråk blant publikum, dette var de ikke forberedt på:

Forsker: ”Men hvorfor tror du de snakker?”

Jonas: ”Fordi vi suge...”

Silje: ”Fordi de er små.”

Jonas: ”Ja, det er jo for de er små.”

Jan: ”Det er liksom ikke vokse som sitter og snakker...-Økonomien har økt og liksom sånn...”

Forsker: ”De sitter og snakker med foreldrene om det de opplever?”

Jonas: ”Nja, det...da blir jeg ikke så irritert. Men hvis de sier sånn... -Mamma jeg har ikke mer snop...liksom sånn...helt utenom teateret liksom...det er litt irriterende.”

Forsker: ”Emhh...men var dere forberedt på at de kom til å sitte sånn?”

Jonas: ”Nei, jeg har vært med på barneforestillinger før og det har vært små unger, men de har ikke snakket, så jeg var ikke så forberedt på det.” (intervju med Jonas, Silje og Jan, 20.10.10).

Jeg observerte fire forestillinger, to i salen og to bak scenen, og lydnivået blant publikum var overraskende høylytt. Samtalene mellom barna i mellom og barna og de voksne dreide seg lite om forestillingen, mest om godteri, om dagen og rett og slett ukonsentrert snakk. Ved en av forestillingene jeg observerte bak scenen var det spebarn i salen, noe som resulterte i stor forstyrrelse for publikum og også de på scenen. Årsaken til dette lydnivået kan være at forestillingen begynte kl 16:30, de voksne har nettopp kommet fra jobb, og hastet videre via barnehagen eller SFO til teateret. Jeg kan anta at de ikke har vært tid til en rolig middag, men heller noen kjappe brødsiver i bilen. På teateret møtes de av et hav av godteri, brus, vin og øl. Nesten samtlige barn blant publikum hadde sukkersjokk og slitne, stressa foreldre. Jeg mener at det hadde vært en stor fordel både for publikum og ikke minst barna på

scenen om forestillingen hadde startet senere. Slik hadde alle hatt tid til middag, roe ned etter en lang dag før en gikk i teateret. Så kan en si at da er det ikke sikkert mindre barn hadde hatt mulighet til å få sett forestillingen, da disse bør komme seg i seng tidlig. Dette kan være et plausibelt argument, men disse barna kunne ha gått på matinéforestillingene som gikk i helgene.

Videre snakker barna jeg har intervjuet om respons fra publikum. Det var mye lyd fra salen, men det var lite som kunne tolkes som ros mente de. Foruten om premieren var det lite applaus etter sanger og latter når de mente de sa noe morsomt. Jan tenker litt rundt dette og hvordan erfaring fra tidligere forestillinger kan hjelpe:

Jan: ”Sånn som de som har vært med før da...de er liksom vant med at de kan bli påvirket liksom, men de har gått litt lengre på teateret og har hatt publikum før, de er gjerne litt vant med å droppe ut publikum og bare og bare konsentrere seg selv... Mens gjerne andre folk som aldri har vært med før de kan gå lei liksom...de kan tenke at jeg gjør en dårlig jobb på første stykket mitt [på grunn av responsen fra publikum]...de blir litt sånn neddeppa og ikke konsentrert.” (intervju med Jan, 20.10.10).

Barna opplever det å spille forestilling som noe kjekt og gøy. De føler det nesten er en premie for alt strevet i øvingsperioden. Etter en tid med forestillinger innser de at det er tøft og utfordrende å skape forestillingen hver dag. Jeg ser at de ikke er profesjonelle skuespillere, men barn, selv om ledelsen forventer mer av dem. Ved at forestillingen begynner så tidlig på ettermiddagen og at teateret tilbyr publikum store mengder godteri før forestilling og i pausen, kan dette gi urolige barn og stressede voksne. Dette påvirker igjen barna på scenen, de føler seg utrygge, utilstrekkelige og har utfordringer med å spille godt teater. Samtidig synes deltakerne at stykket i grunn ikke er så morsomt å spille i, målgruppen er ikke de som spiller stykket. Deltakerne Aune har intervjuet er heller ikke den særlige målgruppen for operaspelet de er en del av. Likevel uttrykker disse unge deltakerne at de trives i spilleperioden da de får god respons fra publikum og er i en trygg situasjon. Et annet perspektiv er at i kunstproduksjonen Aune undersøker spiller de unge deltakerne sammen med voksne. De må ikke bære forestillingen helt alene, de har andre å støtte seg på. Om publikum en dag er tungt å spille for, er det flere erfarne og profesjonelle som kan dra lasset i Aunes eksempelproduksjon. I *Kardemomme by* er det bare barn, der det i overtall er uerfarne barn. Dette gjør at forestillingsperioden kan bære preg av flere nedturer enn oppturer for de unge deltakerne på Rogaland teater, enn de på Steinvikholmen.

4.5 Analytiske slutninger

I dag er det flere institusjonsteatre som gir barn og unge teateropplæring i deres lokaler og setter opp forestillinger med dem i deres maskineri. Det at flere og flere institusjonsteatre åpner dørene sine for barn og ungdom er jeg svært positiv til. Entusiasmen til dette bekreftes også av barna og de ansatte på Rogaland teater.

Er dette betydningsfullt for barna? Jeg har stilt meg selv flere spørsmål i tillegg til den overordnede problemstillingen. Den overordnede problemstillingen er som nevnt: Hva er en betydningsfull teaterproduksjon for barn i dag? For å svare skikkelig og begrunnet på dette spørsmålet bør en gå via en del spørsmål der summen av svarene kan svare på problemstillingen.

Jeg har luftet et spørsmål om Rogaland teater skal tjene penger på barn. Dette har jeg sett at er en av premissene for hele barne- og ungdomsteateret. BUT er en del av et institusjonalisert profesjonelt teater, som må tjene inn penger for å gå i balanse. Ønsket fra BUT-leder er at de to organisasjonene skal være så integrert at det ikke merkes at de er to. Med dette som utgangspunkt, kan en da si at *Kardemomme by* er en barneteaterproduksjon med resultatkrav. Med dette som premiss og faktum ønsker jeg å undersøke videre med å spørre om en slik profesjonalisering av BUT er et hinder for barnets teaterhåndverksmessige og kreative utvikling, eller en fordel. Jeg har sett at barna i produksjonen *Kardemomme by* plasseres i profesjonelle rammer, de får enormt mange som jobber rundt dem til en hver tid. Dette lærer nok barna særs mye av, noe de også sier selv. Dette er en stor fordel med modellen slik den praktiseres i dag. Barna ser på det som viktig at de er i et ordentlig teater, ikke for sin egen del, men for at andre skal respektere det de gjør og at de skal bli sett.

Videre har jeg sett at produksjonens instruktør ikke prioriterer oppvarmings-, konsentrasjon og samarbeidsøvelser på starten av dagen eller etter hver pause. Det settes heller ikke av tid til å forklare ungene sammenhenger, regivalg, og generell teaterforståelse. Det barna ikke forstår må de finne ut selv gjennom å prøve og feile. Ofte medfører dette irritasjon blant de voksne teaterarbeiderne. Fra ledelsens side er det en forventning om at barna er kompetente, at de kan forstå og tilegne seg

informasjon på lik linje med voksne. De får informasjon og sanksjoner som voksne, men samtidig får de ikke samme teaterpraksis som voksne skuespillere. Instruktøren viser til at de har for kort tid og derfor prioriteres ikke tiden til opplæring og øvelser. Barna bruker lengre tid enn voksne til å tilegne seg replikker og regi, dette har ledelsen tatt inn over seg. De øker ikke prøvetiden, de kutter ned på ensembletablering og faglige samtaler i stedet. Barna rammes av tidsfristene som det profesjonelle teateret må ha for å kunne fungere.

Da kan en videre spørre seg om barnet som deltaker er i fokus. Teatersjefen ser på den unge deltakeren som en del av sin stab, men samtidig håper han at BUT ikke er et prosjekt som plasserer små barn i en voksegren, men at barna får rom og utøvelse på egne premisser. BUT-leder viste at han hadde barnet i fokus da han gav dem tilbakemeldinger etter dagens tråklegjennomganger. Han passet på å besinne seg og å ikke henge ut enkeltdeltakere. Ellers er det gjennomgående at BUT-leder har et sterkt publikumsfokus, det være seg i valg av repertoar, form- og temauttrykk, økonomi, forskning og i arbeidet med barna. Instruktøren har et sterkere deltakerfokus. Samtidig kommuniserer hun på en voksen og ganske komplisert måte. Instruktøren forventer svært mye av barna, og behandler dem som små voksne.

Jeg har vært innom barnets lekende væremåte og at både instruktøren og BUTs jubileumsbok sier de "lekjobber". Jeg ser imidlertid ikke at barnets lekende væremåte bli ivaretatt i arbeidet med teaterproduksjonen. Regitradisjonen som instruktøren beveger seg i fordrer stille og lyttende barn, mens hun beveger aktørene i scenerommet. En del av barna har erfaringer fra tidligere produksjoner og er blitt "oppdratt" til å være mer performative enn lekende. I *Kardemomme by* var det en overvekt av uerfarne barn og møtet mellom *being* og *becoming* gav et blandet uttrykk. Dette uttrykket tolket instruktøren og BUT-leder som at barna ikke gjorde sitt beste, og de som ikke begynte å levere et mer performativt uttrykk måtte ut av forestillingen. Slik ser jeg at den *egalitaristiske* holdningen, om at flest barn som mulig skal få være med, går på bekostning av fokus på det estetiske.

Videre ønsker jeg å spørre: på hvem sine premisser lager BUT sine barneteaterproduksjoner? Utgangspunktet for en teaterproduksjon er et ønske om kommunikasjon med publikum og inntjening av penger. Gjelder dette for BUT også,

eller har de et bredere fokus på at de har barn på scenen, i en lærings situasjon som en del av barnets opplærings syklus i klubb? Jeg ser at ledelsen i BUT ikke velger repertoar med tanke på å stimulere de som skal spille i formen og tematikken. Min analyse viser også at prioritering av tid og valg av metode, ikke alltid legger til rette for barnet. De forventer at barnet er en ”voksen” skuespiller og ikke en barneamatør. Ledelsen uttrykker at de ønsker svært gjerne å være barnesentrerte og demokratiske, men må av systemgrunner velge et repertoar og produksjonsmodell som ikke setter barnets væremåte og kompetansenivå i sentrum.

Så vender jeg tilbake og ser på min tittel på dette prosjektet som er *Barneteater i profesjonelle rammer*. Hvordan uttrykker produksjonen *Kardemomme by* teaterets barnesyn og fokus, og er dette betydningsfylt for barna? Barna uttrykte med stor glede at de hadde det veldig bra. De prioriterte bort venner, fritidsaktiviteter, tid med familien og skolearbeid for å være med på dette. På bakgrunn av barnas uttalelser kan jeg si at dette er betydningsfylt for dem. Ser jeg på det med teaterpedagogiske øyne og perspektiver på dagens barn, mener jeg at BUT kunne gjort denne og andre teaterproduksjoner mer relevant for barna. Utfordringen er å beherske den ambivalensen de må bevege seg i – Barneamatørteater i profesjonelle, institusjonelle rammer. Om dette beherskes kan barna få et større teaterfaglig læringsutbytte, rom for sosialisering og mer selvutvikling i den tiden de legger ned hos BUT. Slik kan BUTs barneteaterproduksjoner bli mer betydningsfulle for barna.

5.0 Til ettertanke

Da mitt prosjekt er satt i gang på bakgrunn av BUTs eget ønske om fornyelse og forståelse av dagens praksis, er det naturlig å komme med en del forslag til en slik fornyelse. Som jeg har sagt i analysen er produksjonspraksisen til BUT betydningsfull for barna, da de trives og selv sier at de har det bra. Videre sier jeg at denne praksisen kan gjøres mer betydningsfull, om de klarer å beherske den ambivalensen de må bevege seg i – Barneamatørteater i profesjonelle, institusjonelle rammer. Jeg vil gå inn på noen konkrete tanker og tiltak til BUT som blant annet kan gi barna et større teaterfaglig læringsutbytte, rom for sosialisering og mer selvutvikling av den tiden de legger ned hos BUT. I dag er det flere institusjonsteatre som jobber i en lignende modell som BUT. Jeg vil forsøke å gjøre mine resultater aktuelt for disse teatrene og de som kunne tenke seg å begynne å arbeide med barn.

Ledelsen i BUT beveger seg i ulike retninger i modellene jeg la frem i kapittel 3, *Teoretiske perspektiver*. De har et sterkt fokus på publikum og økonomisk inntjening. Dette gjelder i størst grad BUT-leder og instruktøren. Teatersjefen har i mindre grad et slikt fokus. Videre har ledelsen en overvekt av paternalistiske valg og holdninger i forhold til de egalitaristiske. Barnesynet er vekslende hos ledelsen. I synet på klubb og opplæring ser de på barnet som Hougaard, det trenger opplæring, her i teaterfaget. Samtidig ser ledelsen på barnet som kompetent, de forventer at barnet er små voksne fra før Keys tid, som kan ta store valg, notere regi selv og ta i mot straff som voksne. Innimellom ser også ledelsen på barnet som kompetente og kommuniserer med dem som til en kollega. Det siste barnesynet ledelsen veksler mellom er at barnet er estetisk kompetente. Juncker mener at barnet sier og viser klart hva de synes om det de driver med. Dette tolker ledelsen i BUT noen ganger som unna-sluntring fra barnets side, mens det kanskje er som Juncker sier at barnet synes formen og historien er kjedelig.

På bakgrunn av min analyse og teoretiske perspektiver kan jeg si at en betydningsfull teaterproduksjon for barn må lytte til barnets lekende væremåte og estetiske kompetanse. Produksjonen må ta inn over seg at barn er barn, de er barneamatører og ikke voksne. Jeg mener, som Hougaard, at barn ikke kan sees på som kompetente, men barn som trenger veiledning og støtte i sin utvikling. Det at de ikke er

kompetente vil ikke si at de ikke kan noe, og kan bidra. Både Aune og Juncker ser på barneskuespilleren som estetisk kompetent. Slik mener jeg at barnet kan være en bidragsyter og ikke bare en aktør. Nicholson anbefaler at de som arbeider med anvendt teater bør endre på hvordan de ser på seg selv som ledere og hvordan lederen ser på sine medarbeidere. Bolton understreker videre at barna må få mulighet til å gjøre stoffet til sitt eget. Ved å inkludere barnet i utviklingen av teaterforestillingen, vil barna få nye utfordringer, de vil få teaterfaglig forståelse og føle seg betydningsfulle.

Å inkludere barnet mer i arbeidet med teaterforestillingen fordrer at en bør fokusere mer på barnet som deltaker. Slik jeg forstår ønsket og formålet med BUT er det å drive med teaterundervisning for barn. Som en del av denne undervisningen får barna mulighet til å være med på barneteaterproduksjoner i regi av Rogaland teater. Som jeg har påpekt i analysen gis det lite rom og tid til den teaterfaglige utviklingen. Slik praksisen er nå, lærer nok barna mye ved å være en del av en teaterproduksjon, men det er lite rom for refleksjon, forståelse og personlig- og teaterfaglig utvikling. Ward understreker hvor viktig det er å bygge bro mellom *formal* og *informal* drama. Disse henger sammen, der teaterproduksjonen bygger på det barna har lært i *informal* drama. Slik kunne selve arbeidet med produksjonen bli bedre for barna og også resultatet.

I dagens praksis hos BUT er øvingsperioden på 8 uker, dette mener instruktøren er for liten tid for å kunne drive med en slik opplæringspraksis. Dette kan jeg si meg helt enig i. Jeg mener at om en senker antallet barn i produksjonen, altså at en minker produksjonsstørrelsen, øker antallet erfarne barn og bringer inn voksne skuespillere, tror jeg at en får rom og tid nok til å gi en teaterundervisning også i produksjonssammenheng. Ved å bringe inn voksne skuespillere tror jeg at en får tryggere barn, bedre rollemodeller enn de eldste barna kan klare å være, og teaterfaglig kompetanse som barna kan lære svært mye av. Jeg mener at den klassiske familieforestillingen godt kan få en drøftning av dens relevans. Familieforestillingen er lang, den er tidkrevende å produsere, og må spilles lenge for å kunne gi en balanse i regnskapet. Alternativt kan BUT se til amatørteaterfeltet som setter opp kortere forestillinger, med færre folk, som spilles over en kortere tidsperiode. Slik kan en

sette opp flere produksjoner, flere barn kan få muligheten til å spille, og barna får en kortere spilleperiode hver.

Barnet har det siste hundre året endret seg, det har også forholdet mellom barn og foreldre. Fauske og Øia forteller om det nære forholdet mellom barn og foreldre med idretten som eksempel. Endringen i dynamikken mellom barn og foreldre kan sees i forhold til den endringen Nicholson ser i arbeid med teater, det går fra å være topptung ledelse til samarbeid mot et felles mål. Ved å gå for et forslag om å minske antall barn i produksjonen, forsvinner en del av den egalitaristiske tanken bak BUT – at flest mulig skal få mulighet til å være med på produksjon. Om en fortsatt ønsker samme størrelse og spillelengde på produksjonen som en har i dag, mener jeg at foreldrene som ressurs bør benyttes mer. Jeg har i analysen allerede vært inne på hvordan BUT bør gå fra å se på foreldrene som en slags motstand i prosessen til et ferdig produkt, til en holdning om at foreldrene er et positiv gode. Forslagene mine har dreid seg rundt for eksempel å la foreldrene til de deltakende barna være en del av prøve- og forestillingsperioden, med notering, støtte, trygghetskaping, hjemmeøving og ro i arbeidet. Foreldrene er et unyttet potensial som BUT i større grad kan bruke i forbindelse med teaterproduksjon. Ved å jobbe litt annerledes med rapporten som sendes foreldrene vil en opprette et treparts samarbeid – med foreldre, barna og BUT. På den måten kan foreldrene i større grad bidra til å gjøre produksjonen vellykket, til og med om de ikke har mulighet til å være tilstede på teateret.

Uansett hvilke valg en tar i forhold til produksjonsstørrelse og erfaring blant deltakerne, bør det prioriteres tid til konsentrasjons-, samarbeids- og oppvarmingsøvelser. Alle dramapedagogene jeg har presentert i teorikapitlet mitt understreker hvor viktig det er å starte med oppvarming og opptrening av kropp før en arbeider med rolle og forestilling. Slik vil en som ledelse få et helt annet utgangspunkt når prøvene begynner enn en har i dag. Barna vil være konsentrerte, til stede og klare med hele kroppen og sinnet. Slike øvelser samler også ensemblet og kan være med på å bidra til dannelse av sosiale relasjoner og trygghet.

Aune forteller om hvor viktig de sosiale rommene var for de unge deltakerne i musikkspillet på Steinvikholmen. Ungdommene fikk mulighet til å bli kjent med hverandre utenfor spilllets fiksjon, slik ble de trygge i fiksjonen, men fikk også

opplevelser utover det de opplevde i forbindelse med den konkrete øvingen. De unge deltakerne fikk mulighet til å skape sosiale rom, som ble deres base. Her kunne de møtes og mingle med hverandre. Med utgangspunkt i dette ser jeg at BUT bør gi barna større og flere rom, både psykisk og fysisk, slik kan de danne sosiale relasjoner. Barna kan i de sosiale rommene skape tettere vennskap og nærmere relasjoner, noe som kan bidra til at teaterproduksjonen føles mer relevant for dem og gir dem trygghet i spillsituasjonen. Ved å gi barna sterke sosiale relasjoner kan også dette gi dem en ensemblefølelse. Om BUT fortsatt ønsker at det i deres produksjoner bare skal være barn på scenen, kan en styrket ensemblefølelse blant barna være en stor fordel for ansvarsfølelsen og respekten de har for hverandre.

Flere institusjonsteatre har de siste årene begynt å arbeide under en modell som kan ligne på den BUT jobber under. Disse teatrene og teater som vurderer å gi barn og unge teaterundervisning i teateret, kan ha nytte av mine resultater fra denne forskningen. Jeg har vært inne på at modellen BUT arbeider under, har helt klare fordeler ved at den er i profesjonelle rammer. Det er også dilemmaer og utfordringer ved å arbeide i denne formen. Som barneteater i profesjonelle rammer, der premisset er barneteater med resultatkrav, mener jeg at BUT har utfordringer med å balansere i ambivalensen paternalistisk egalitarisme. Om en skal arbeide i denne modellen bør ha en bevissthet rundt hvor en ønsker å plassere seg i de ulike aksemodellene jeg har satt opp. Samtidig som en bør ha barnet som deltaker i fokus.

Ved å vedta at en skal ta inn barn i teateret, må en også være seg bevisst at det kan bety etterutdanning og kompetanseheving av en del av sine ansatte. Ved å ha barnet i fokus fordrer det å holde seg oppdatert på hvem dagens barn er og hva dette barnet er i stand til. Dette være seg pedagogikk, sosiologi, dramapedagogikk og teateruttrykk. Om en benytter seg av den nyere forskningen som finnes på feltet kan en slik bruke barnas lekende væremåte til et skapende teateruttrykk. Som jeg har sett hos Tidd og Bessant er *organization-slack* viktig i en kreativ bedrift. Dette vil jeg anbefale teatre å ta seg tid til. Noe som kan gi gode resultater og kan være til barnas beste.

Som institusjonalisert teater kan det by på utfordringer å bringe inn barn i en satt organiseringsstruktur. På bakgrunn av analysen kan jeg se at det vil være store fordeler for barna om teateret er villig til å bli mer dynamisk. Slik kan barna få nok tid

og det vil bli mindre stress rundt produksjonene. Institusjonsteatre bør se på foreldre som en ressurs som bør benyttes for barnets beste. Ved å benytte seg av foreldrene kan også det estetiske resultatet bli bedre. Teater som ønsker å jobbe med barn kan også vurdere om familieforestillingen er det rette formuttrykket for barn i dag. Kan mindre produksjoner med færre barn gi en like fullgod opplæring for barna, eller bedre? Ved å bringe barn og unge inn i de institusjonaliserte teatrene gir en teateret en ny dimensjon og en større bredde. En ønsker å videreføre sin kunnskap og sitt håndverk til den yngre generasjonen. Det kan være forskjellig mål, ønsker og tanker bak en slik handling. Jeg anbefaler, på bakgrunn av min analyse, at teatrene er bevisst hvorfor de tar inn barn og unge, og hva de kan tilby dem. Dette bør samsvare.

Videre bør en være oppmerksom på hvilket barnesyn en har, og slik hva en krever og forventer av barna. Barna er barneamatører i et profesjonelt teater, dette bør en være seg bevisst. Barn kan ikke og bør ikke ha like lange dager som voksne, de trenger fritid. Samtidig er ikke barna skjøre porselensdukker som ikke kan noen ting. De er estetisk kompetente, og ønsker utfordringer. La barn få utfordringer i teateret, på deres premisser og på deres nivå.

Som jeg har nevnt i analysen så ønsker BUT sterkt å være barnesentrerte og demokratiske, men må av rammene og systemårsaker velge et repertoar og en produksjonsmodell som ikke setter barnets væremåte og kompetansenivå i sentrum. Jeg vil anbefale BUT og Rogaland teaters øvrige ledelse å bli bevisst hva de vil fokusere på og hvordan. Det bør bli enige om ett barnesyn og hvordan dette skal formidles. Teateret må videre bli klar over hvor de ønsker å være i de ulike aksemodellene jeg har satt opp (jf. Figur 5). Ved å sette barnet mer i sentrum enn det som allerede gjøres i dag, tror jeg at barneteaterproduksjoner ved Rogaland teater og andre institusjonsteatre kan bli mer betydningsfulle for barn i fremtiden.

6.0 Bibliografi

- AALTONEN, H. 2006. *Intercultural bridges in teenagers' theatrical events: performing self and constructing cultural identity through a creative drama process*. Åbo Akademis förlag.
- ALVESSON, M. & SKÖLDBERG, K. 2008. *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, [Lund], Studentlitteratur.
- AUNE, V. 2010. *Det lokalhistoriske spillet som kultur-estetisk praksis for ungdom*. 2010:139, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det humanistiske fakultet, Institutt for kunst- og medievitenskap.
- BOLTON, G. 1981. *Innsikt gjennom drama: et bidrag til teorien om pedagogisk drama*, Oslo, Dreyer.
- BOLTON, G. 1984. *Drama as education: an argument for placing drama at the centre of the curriculum*, Harlow, Longman.
- BOLTON, G. 1998. *Acting in classroom drama: a critical analysis*, Stoke on Trent, Trentham books.
- BRAANAAS, N. 2008. *Dramapedagogisk historie og teori*, Trondheim, Tapir akademisk forl.
- CAROLL, J. 1996. Escaping the Information Abattior: Critical and Transformative Research in Drama Classrooms *In: TAYLOR, P. (ed.) Researching drama and arts education: paradigms and possibilities*. London: Falmer Press.
- DENZIN, N. K. 1997. *Interpretive ethnography: ethnographic practices for the 21st century*, Thousand Oaks, Calif., Sage.
- DYBVIG, D. D. & DYBVIG, M. 2003. *Det tenkende mennesket: filosofi- og vitenskapshistorie med vitenskapsteori*, Trondheim, Tapir akademisk.
- FAUSKE, H. & ØIA, T. 2003. *Oppvekst i Norge*, Oslo, Abstrakt forl.
- FLADBERG, K. L. 2011. Full strid om barneoppdragelse. *Dagsavisen*, 02.02.2011.
- GALLAGHER, K. 2006. (Post)Critical Ethnography in Drama Research. *In: ACKROYD, J. (ed.) Research methodologies for drama education*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- GORDING, E. & RIBU, A. 1990. *Ungt teater: barne- og ungdomsteatret : et kulturarbeid fra innsiden*, Asker, Tell forlag.
- GUSS, F. 2005. Reconceptualizing Play: aesthetic self-definitions. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Volume 6.
- HAGNELL, V. 1983. *Barnteater: myter och meningar*, Malmö, Liber.
- HAUGLUND, E. (ed.) 2001. *Barnets århundre og Ellen Key: 8 nøkler til en låst tid*, Oslo: Akribe.
- HAUKELIEN, H. 2007. *Dus - Den unge scenen: en evaluering*, Bergen, Fagbokforl.
- HELANDER, K. 2003. *Barndramatik och barndomsdiskurser*, Lund, Studentlitteratur.

- HELANDER, K. 2004. Det var roligt när mamman grät - barns tankar om teater. In: BANÉR, A. (ed.) *Barns smak: om barn och estetik* Skriffter från Centrum för Barnkulturforskning. Stockholm: Akademilitteratur.
- HOUGAARD, B. 2000. "Curling-forældre" & "service-børn": debat om vårt nye børnessyn, Vejle, Hougaard.
- HOUGAARD, B. 2008. Curling - en model for forælderrollen i dag og i fremtiden? In: BØLSTAD, J. & GLASER, V. (eds.) *Moderne oppvekst: nye tider, nye krav*. Oslo: Universitetsforl.
- HOVIK, L. 2001. Barneteater og performance-teater. *Drama 03/01*. Oslo: Landslaget.
- HOVIK, L. 2008. Hva er barnekultur i Norden? *Drama 01/08*. Oslo: Landslaget.
- JUNCKER, B. 2004. Gab - det er kedeligt! Om børns smag. In: BANÉR, A. (ed.) *Barns smak: om barn och estetik* Skriffter från Centrum för Barnkulturforskning. Stockholm: Akademilitteratur.
- JUUL, J. 1995. *Dit kompetente barn: på vej mod et nyt værdigrundlag for familien*, [København], Schønberg.
- JØRGENSEN, M. W. & PHILLIPS, L. 1999. *Diskursanalyse som teori og metode*, Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.
- KEY, E. 2001. Barnets århundre del I. In: HAUGLUND, E. (ed.) *Barnets århundre og Ellen Key: 8 nøkler til en låst tid*. Oslo: Akribe.
- KIRBY, M. 1995. On Acting and Not-Acting. In: ZARRILLI, P. B. (ed.) *Acting (re)considered: theories and practices*. London: Routledge.
- KRØGHOLT, I. 2001. *Performance og dramapædagogik: et krydsfelt*, Århus, Institutet.
- KVALE, S. & BRINKMANN, S. 2009. *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- LINDQVIST, G. 2004. Lekens estetik. In: BANÉR, A. (ed.) *Barns smak: om barn och estetik* Skriffter från Centrum för Barnkulturforskning. Stockholm: Akademilitteratur.
- LINDVÅG, A. 1988. *Elsa Olenius och Vår teater*, [Göteborg], Institutet.
- LUNDBY, E. 2009. Konsumtion i barns gemenskaper. In: BANÉR, A. (ed.) *"Allt blir en vara": barn, kultur och konsumtion*. Stockholm: Skriffter från Centrum för Barnkulturforskning, Akademilitteratur.
- MORKEN, I. 1985. *Drama i oppdragelse og undervisning*, [Oslo], Tano.
- NICHOLSON, H. 2005. *Applied drama: the gift of theatre*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- NORSK, TEATER- & ORKESTERFORENING. 2011. *nto.orgdot.com, Årsrapport 2010 for Rogaland teater: <http://nto.orgdot.com/stats.shtml?year=2010&aid=193&act=mem>* [Online]. Norsk teater- og orkesterforening og Rogaland teater. [Accessed 23.04.2011].
- O'TOOLE, J. 2006. *Doing drama research: stepping into enquiry in drama, theatre and education*, Queensland, Drama Australia.

- OLENIUS, E. 1962. *Barneteater*, Oslo, Damm.
- OLSHOLT, Ø. 2002. Er barn mennesker? In: QVORTRUP, J. & STAFSENG, O. (eds.) *Barn mellom børs og katedral*. Oslo: Abstrakt forl.
- QVARSELL, B. 2003. Behöver barn mellanrum och mellantider? In: BANÉR, A. (ed.) *Barns fritid - fri tid?* Stockholm: Skrifter från Centrum för Barnkulturforskning, Akademitratur.
- QVORTRUP, J. 2002. Barndom mellom børs og katedral. In: QVORTRUP, J. & STAFSENG, O. (eds.) *Barn mellom børs og katedral*. Oslo: Abstrakt forl.
- SCHOUSBOE, I. 2000. Barnet eller kompetencebarnet? . In: CECCHIN, D. (ed.) *Børn og unges kompetenceudvikling*. BUPL, Dansk fagforening for pædagoger http://www.bupl.dk/publikationer/paedagogik/boerns_kompetencer?OpenDocument.
- SIKS, G. B. 1977. *Drama with children*, New York, Harper and Row.
- SLADE, P. 1974. *Børnedrama*, Copenhagen, Gyldendal.
- STAFSENG, O. 2001. Ellen Key - en introduksjon. In: HAUGLUND, E. (ed.) *Barnets århundre og Ellen Key: 8 nøkler til en låst tid*. Oslo: Akribe.
- STRØM, S. 2002. Barn som økonomisk trussel. In: QVORTRUP, J. & STAFSENG, O. (eds.) *Barn mellom børs og katedral*. Oslo: Abstrakt forl.
- STRØMSKAG, K. L. (ed.) 2007. *Barne- og ungdomsteatret 50 år, 1957-2007*, [Stavanger]: Rogaland teater.
- TAYLOR, P. 1996. Doing Reflective Practitioner Research in Arts Education In: TAYLOR, P. (ed.) *Researching drama and arts education: paradigms and possibilities*. London: Falmer Press.
- TIDD, J. & BESSANT, J. 2009. *Managing innovation: integrating technological, market and organizational change*, Chichester, Wiley.
- TINGSTAD, V. 2006. *Barndom under lupen: å vokse opp i en foranderlig mediekultur*, Oslo, Cappelen akademisk forl.
- VÅR, TEATERS & VÄNNER. 2011. www.varteater.se [Online]. Foreningen Vår Teaters Vänner. [Accessed 03.05.2011].
- WARD, W. L. 1957. *Playmaking with children from kindergarten through juniorhigh school*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- WAY, B. 1973. *Utvikling gjennom drama*, Oslo, Gyldendal.
- WINSTON, J. 2006. Researching through Case Study In: ACKROYD, J. (ed.) *Research methodologies for drama education*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- YIN, R. K. 2009. *Case study research: design and methods*, Los Angeles, Sage.
- ZIEHE, T. & JACOBSEN, J. C. 2004. *Øer af intensitet i et hav af rutine: nye tekster om ungdom, skole og kultur*, København, Politisk Revy.

7.0 Vedleggsliste

Vedlegg 1: Kontrakt mellom Rogaland teater og NTNU.

Vedlegg 2: Repertoaroversikt de siste 10 år fra BUT med besøkstall.

Vedlegg 3: Intervjuguider.

Vedlegg 4: Samtykkebrev sendt fra meg til foreldre med barn i produksjonen.

Vedlegg 5: Brev sendt fra BUT til foreldre med barn i produksjonen.

Vedlegg 6: Kontrakt, og medfølgende reglement, mellom BUT, foreldrene og barnet.

Vedlegg 1, Kontrakt mellom Rogaland teater og NTNU

SAMARBEIDSAVTALE

Mellom

Barne- og ungdomsteateret (BUT)

Rogaland Teater

Og

Institutt for kunst- og medievitenskap (IKM)

NTNU

for prosjektet

Barne- og ungdomsteateret ved Rogaland Teater.

En studie av modeller, metoder og kulturproduksjon i teater med barn og ungdom

1. Partsforhold

Partene er IKM og Rogaland Teater. Førstelektor Vigdis Aune, IKM er prosjektleder og Grethe Mo, BUT, koordinerer samarbeidet med Rogaland Teater.

2. Barne- og ungdomsteateret ved Rogaland Teater. En studie av modeller, metoder og kulturproduksjon i teater med barn og ungdom

Mål

- Beskrive og drøfte estetiske, kulturelle og sosiale aspekter ved BUT sin virksomhet med hovedvekt på perioden 1999-2010.
- Bidra til å tilrettelegge en teaterfestival hvor ungdom er aktive beslutningstakere.
- Utvikle metoder for kunstbasert og deltakerorientert forsknings- og utviklingsarbeid innen feltet europeisk ungdomsteater.
- Belyse aktuelle produksjonsmodeller og metoder og scenisk form i ungdomsteater i fritidskontekster.
- Belyse spørsmål om teater som en arena for kunst- og kulturproduksjon for ungdom.

Innhold

Første del av prosjektet er en analyse av den teaterpedagogiske og kunstneriske virksomheten ved BUT med hovedvekt på det siste tiåret. Materialet vil være skriftlige kilder som årbøker, handlingsplaner og program og intervjuer med tidligere og nåværende ansatte og ledelse ved BUT og Rogaland Teater og intervjuer med tidligere og nåværende elever og skuespillere. Analysen søker tendenser og ulike forståelse av virksomheten ved BUT gjennom de sosiale, kulturelle og estetiske erfaringene som formidles. Teoretiske perspektiv vil være analyser av norsk kulturpolitikk, historisk-teoretiske framstillinger av barne- og ungdomsteater i Norden og teori innen feltet spill, estetisk erfaring og kulturproduksjon.

- Et fokusområde vil være ledere og deltakeres sine forståelser av BUT sin tilknytning til Rogaland Teater og eventuelt andre lokale, regionale eller nasjonale tiltak og tilbud for barn og unge innen scenekunstheltet.
- Et annet fokusområde gjelder forståelsen av om BUT i hovedsak dreier seg om skolering i teaterfag med vekt på å utvikle skuespillere og teaterforestillinger eller om BUT er et fritidstilbud med en bredere kulturell og sosial betydning for deltakere.
- Et tredje fokusområde gjelder tematikk og scenisk form og forståelsen av hvordan kurs og teaterproduksjoner plasserer seg i forhold til tradisjon og repertoar eller populærkulturelle former og samtidstematikk.

Andre del av prosjektet dreier seg om planlegging og gjennomføring av et kunstbasert

feltforskningsarbeid i tilknytning til en europeisk ungdomsteaterfestival ved Rogaland Teater i august 2011.

- Et fokusområde vil være å bidra til planlegging av teaterfestivalen. Siktemålet vil være å legge til rette for en festival med vekt på de unge deltakernes medbestemmelse, medskapning og estetiske uttrykk. Planleggingen angår derfor samarbeidet med teatergruppene og deres ledere, utvikling av modell og metode for den skapende prosessen og spørsmål om spillested, form og tema.
- Andre del viderefører teoretiske perspektiv og funn fra del med særlig vekt på spørsmål om performativitet, kommunikasjon og kulturforståelse i vid betydning. Spørsmålene angår den valgte produksjonsmodellen, det metodiske arbeidet og de sceniske formene de unge deltakerne arbeider i og med. Et fokusområde vil være hvordan det interkulturelle, skapende arbeidet gir ny innsikt i hvordan teater kan være en arena for kulturproduksjon for ungdom.
- Planlegging og gjennomføring av feltarbeid og analyse tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver fra fortolkende etnografi og kunst- og kunstpedagogiske metodologi. Et fokusområde er å utvikle verktøy og metode for kunstbasert og deltakerorientert teatervitenskapelig forskning.

Organisering og gjennomføring:

- Vår 2010: 12. -14. februar: møte med representanter for de europeiske teatergruppene. Heli Aaltonen og Vigdis Aune, IKM/NTNU og Grethe Mo, Carl Jørn Johansen og Bjørn Ravn Carlsen, BUT/ RT.
11.-12. februar: Vigdis Aune gjør arkivarbeid og planlegger intervjuer.
- Høst 2010: September: ei uke feltarbeid ved BUT for Masterstudent Elisabeth Ofstad.
September/oktober: ei uke feltarbeid ved BUT for Vigdis Aune.
- Vår 2011: Februar/mars: Planleggingsmøte Heli Aaltonen og Vigdis Aune ved BUT
Elisabeth Ofstad leverer masteroppgave i mai/juni.
Vigdis Aune presenterer utkast rapport første del.
- Høst 2011: Festival uke 32: Heli Aaltonen og Vigdis Aune samt en masterstudent ved BUT.
Heli Aaltonen og Vigdis Aune produserer rapport og forbereder forskningstekster.
- Februar 2012: Forskningsseminar om ungdom og teater ved IKM, NTNU.
Masteroppgave avsluttes vår 2012.

Deltakere

Partene i samarbeidet er fra IKM, NTNU førsteamanuensis Heli Aaltonen og førstelektor Vigdis Aune. I tillegg deltar masterstudent Elisabeth Ofstad. Prosjektet er åpent for en masterstudent til fra vår 2011. Fra BUT, Rogaland Teater deltar sjef for barne- og ungdomsteateret Bjørn Ravn Carlsen og teatermakerne Grethe Mo og Carl Jørn Johansen.

3. Varighet - ikrafttredelse

Samarbeidsavtalen trer i kraft når den er underskrevet av begge parter. Avtaleperioden starter 1. 1. 2010 og varer til 31. 12. 2011.

4. Prosjektroller

IKM vil være ansvarlig for forskningsprosjektet *Barne- og ungdomsteateret ved Rogaland Teater*.

En studie av modeller, metoder og kulturproduksjon i teater med barn og ungdom. Følgende roller gjelder for prosjektet:

Prosjektleder:	Førstelektor Vigdis Aune,	Institutt for kunst- og medievitenskap
Prosjektmedarbeider:	Førsteamanuensis Heli Aaltonen	Institutt for kunst- og medievitenskap
Prosjektstøtte:	Konsulent Toril Wahl,	Institutt for kunst- og medievitenskap

Prosjektleder skal sørge for forskningsprosjektets framdrift og fatte de nødvendige beslutninger i denne forbindelse.

BUT vil være ansvarlig for den kunstpedagogiske og kunstneriske delen av prosjektet. Det omfatter den ordinære driften av kurs og sceneproduksjoner i samarbeidsperioden og teaterfestivalen i 2011.

Følgende roller gjelder for den kunstpedagogiske og kunstneriske delen av prosjektet:

BUT- leder:	Bjørn Ravn Carlsen	Rogaland Teater
Festival- leder:	Carl Jørn Johansen	Rogaland Teater

BUT- leder vil være ansvarlig for den kunstneriske delen av prosjektet og fatte de nødvendige beslutningene i denne forbindelse.

5. Dokumentasjon

IKM, NTNU er ansvarlig for lys- og bildeopptak. BUT er ansvarlig for dokumentasjon i form av stillbilder. Partene har rett til å anvende hverandres bildemateriale i publikasjoner som er relevante for prosjektet.

6. Deltakernes FoU-arbeid, rapportering og publisering

Barne- og ungdomsteateret ved Rogaland Teater og NTNU er forpliktet til å bidra til gjennomføring av prosjektet og oppfyllelse av samarbeidsavtalen med egne ressurser i samsvar med de oppgaver og forpliktelser som fremgår av denne samarbeidsavtale og prosjektbeskrivelsen i punkt 2. Rogaland Teater har det økonomiske ansvaret for ferdigstilling og utgivelse av publikasjonen om Barne- og ungdomsteateret ved Rogaland Teater..

Leder av forskningsprosjektet, førstelektor Vigdis Aune, utarbeider en rapport om undersøkelsene i studiens første del. Sammen med masteroppgaven, utgjør dette grunnlaget for en publikasjon om BUT på om lag 100 sider. Publikasjonen ferdigstilles med illustrasjoner i samarbeid med Rogaland Teater. Aune deltar i denne delen av prosjektet med inntil 240 timer i 2010 og inntil 380 timer i 2011.

Leder av forskningsprosjektet er videre ansvarlig for planlegging og gjennomføring av forskning i forbindelse med ungdomsteaterfestivalen i 2011 og for rapportering fra prosjektets andre del. Planlegging, gjennomføring og rapportering skjer i samarbeid med førsteamanuensis Heli Aaltonen. Rapporten utgjør utgangspunktet for forskningsartikler innen feltet ungdom, performativitet, kommunikasjon og kunnskap med særlig fokus mot betydningen av produksjonsmodeller, metoder og scenisk form. Det er aktuelt å samle tendenser og diskusjoner fra første og andre del i prosjektet til en publikasjon. Intensjonen vil være å gi en drøfting av praksis og potensial i møter mellom etablerte teaterinstitusjoner og barn og unge som teaterskapere. Aune deltar i denne delen av prosjektet med inntil 60 timer i 2010 og inntil 360 timer i 2011. Aaltonen deltar i denne delen av prosjektet med inntil i 2010 og inntil i 2011.

7. Økonomi og betalingsbetingelser

BUT, Rogaland Teater plikter å betale IKM utgifter til reise og opphold inklusive kost for forskere og studenter i forbindelse med møter og feltarbeid slik det framkommer i punkt 2. I forhold til Rogaland Teaters retningslinjer for utbetaling av kostutgifter, kan IKM og NTNU fakturere disse i henhold til statens regulativer for diett.

IKM bidrar med forskningstid og er vertskap for forskningsseminar slik det framkommer i punkt 2.

8. Mislighold

Partene kan gjensidig si opp avtalen skriftlig ved mislighold fra den annen parts side.

Mangelfull og/eller forsinket utførelse av oppdraget til IKM innebærer mislighold med mindre IKM ikke er å klandre for forholdet.

Mangelfull og/eller forsinket godtgjøring innebærer mislighold med mindre BUT, Rogaland Teater ikke er å klandre for forholdet.

9. Signatur

Denne avtalen er utferdiget i 2 eksemplarer. BUT, Rogaland Teater og IKM, NTNU beholder hvert sitt eksemplar.

Trondheim,2010

Trondheim,2010

for

Barne- og ungdomsteateret, Rogaland Teater

for

Institutt for kunst- og medievitenskap, NTNU

Vedlegg 2, Repertoaroversikt de siste 10 år fra BUT med besøkstall

Barneteateret:

År	Tittel	Ant. forestillinger	Besøkstall
2000	Mowgli	76	24 220
2001	Ole Brumm	54	8424
2001	Peter Pan	72	17 339
2002	Hakkebakkeskogen	86	29 419
2003	Pippi Langstrømpe	84	27 784
2004	Heksene	77	24 094
2005	Snehvit	82	27 719
2006	Reisen til julestjernen	76	23 468
2007	Har du tid	43	3096
2007	Det 1000. hjerte	84	26 110
2008	Askepott	65	22 284
2009	Hjalmar og Flode	59	14 189
2010	Folk og røvere i Kardemomme by ³⁴	92	30 834

Ungdomsteateret:

2000	Jeppe var her	14	525
2001	Den siste engel	16	581
2003	04:48 Psykose	39	3365
2004	Romeo og Julie	41	3793
2005	Lilla	33	2550
2006	Ett dukkehjem	66	4508
2007	Mislykte nordmenn	33	4157
2007	Verkeleg	12	1003
2008	Hamlet	33	3705
2009	Blå himmel, grønn skog	41	5272
2010	Utlendingen	29	2662

³⁴ Antall forestillinger og publikumstall er for *Kardemomme by* inkludert prøveforestillinger.

Vedlegg 3, Intervjuguider

Intervjuguide til intervju med de unge deltakerne

Presenter formålet med intervjuet

Vi skal nå snakke litt sammen og jeg skal spørre en del spørsmål som jeg håper dere kan hjelpe meg å finne svar på. Det er ingen rette eller gale svar. Det er det dere sier og tenker på jeg er på jakt etter. Så ikke bekymre dere for å svar feil.

Skisser fremgangsmåten

Jeg kommer til å ta opp det vi sier i denne boksen. Det er for at jeg kan huske hva som ble sagt, jeg klarer ikke å skrive opp alt vi sier. Derfor kan jeg høre godt etter på hva dere har å fortelle meg. Vi kan lytte litt på hvordan det høres ut først. Alle må huske å snakke tydelig og ikke for fort.

Navn, dato og tidspunkt

Hvilken rolle/karakter spiller de?

Deltakere og relasjoner

Jeg håper dere kan hjelpe meg med noe. Jeg har lyst til å finne ut hvorfor dere er her. Jeg har lyst til å forstå det. Kan dere fortelle litt om hvorfor dere er med på *Kardemomme by*?

- Kjenner dere hverandre? *Hvordan ble dere kjent?
 - Kjenner dere de andre dere spiller sammen med? *Hvor fra i så fall?
 - Henger dere mye sammen utenom øvingene og klubbkveldene?
 - Hvordan er det å spille teater med noen dere ikke kjenner så godt? *Fortell
 - Det er mange som ikke har vært med på forestilling før, hva tenker dere om det? *Hjelper dere dem og hvordan? *Blir dere hjulpet?
 - Det er mange som kommer til å sitte i salen og se på dere, hva tenker dere om det nå? *Fortell
- Jeg husker at jeg på deres alder drømte mye om hva jeg skulle bli når jeg ble stor.
- Hva vil dere bli når dere blir store?

Tema

Jeg lurer på hva forestillingen handler om? Jeg har lest boka, men det er veldig lenge siden, så jeg har sikkert glemt masse.

- Kan dere fortelle meg hva *Kardemomme by* handler om?
- Synes dere den er spennende? *Hvorfor?

- Er det noe med fortellingen om *Kardemomme by* som dere kjenner igjen fra virkeligheten?
- *Fortell
- Om dere skulle ha fått lov til å lage deres helt egen forestilling, hva skulle den ha handlet om?

Form

Nå har dere fortalt meg hva forestillingen handler om.

- Fortell hvordan er det å spille i den?
- Det er mye sang og musikk, hva synes dere om det?
- Noen av dere spiller flere roller, hva synes dere om det?
- Vi har jo snakket litt om rollen din. Hva synes du om den?
- Er rollen din lik deg? *Hvordan og ikke – Er det vanskelig å spille noe som er så ulikt?

Ledelse og organisasjon

Dere er her og øver ganske mye, dere er kanskje her like mye som på skolen.

- Hva er forskjellen på å være her og på å være på skolen? *Dere får vel lekser og noen forteller dere hva dere skal gjøre begge stedene?
- Er det strengere her enn på skolen? *(følg opp)
- Hva sier og gjør Lone når dere har øving? * Forstår dere henne, skjønner dere hva hun vil?
- Når den andre gruppa har øving må dere vente og se på, er det noe gøy da? * Ja, hvorfor. Nei, hva er det andre som gjør det gøy å være her?
- Hva betyr det at teaterarbeidet er på Rogaland teater? *Fortell

Helt til slutt:

- Hvorfor er det gøy å spille i *Kardemomme by*?

Intervjuguide til intervju med Arne Nøst

Test opptakeren

Presenter formålet med intervjuet

Fokus på *Kardemomme by*, er fordi jeg tar masteren min nå, og det er en del av det som er blitt satt opp de siste årene ved RT. Det er ikke for å fokusere på noe gammeldags.

Ingen rette og gale svar.

Skisser fremgangsmåten/ hva jeg ønsker – dialog, men jeg styrer

Navn, dato og tidspunkt

Ledelse

Som teatersjef har en det øverste ansvaret for både repertoar og det kunstneriske resultatet. Du begynte som teatersjef i 2009, og har først i år fått satt ditt preg på programmet.

- Er du fornøyd? *Hvorfor?
- Hvordan er du med på å forme repertoaret til BUT?
- Hvor viktig er det for deg at forestillingen er populær og kjent blant publikum før premiere?
- Spiller den økonomiske inntjeningen noen rolle i valget av stykke?
- Hvorfor tror du at ungene fra BUT vil spille i *Kardemomme by*?
- Hvordan ser din drømmebarneteaterforestilling ut?
- Hvilke tanker og visjoner har du videre?

Deltakere og relasjoner

På klubbkveldene til BUT er det rundt 300 barn og unge med. 56 av disse er med i produksjonen *Kardemomme by*.

- Føler du at de er en del av din stab, at de er en del av teateret?
- Hva har mest fokus hos dere; å utvikle det sosiale eller å utvikle det estetiske?
- Føler eller tenker du at dere er en teaterskole for barn og ungdommer?

Organisasjon

Rogaland teater er en gammel og ærverdig institusjon i Stavanger. Mange ser nok på den som veldig solid og stabil.

- Hva tilbyr organisasjonen barna og ungdommene?
- Hvordan er teateret som sted med på få barna til å være med på produksjonen?
- Hvorfor er det viktig at akkurat dere driver med barneteater?
- Hva betyr det at teaterarbeidet er på Rogaland teater?

Tema

Dere har ved flere anledninger satt opp *Kardemomme by*, og som dere sier selv på nettsidene deres så er det 50 år siden første gang den ble satt opp.

- Hva er det som fasinere ved denne fortellingen?
- Hva mener du den handler om?
- Hva er det med tema som engasjerer barn og unge i BUT?
- Husker du *Kardemomme by* fra du var liten, hva er det du husker?

Form

Formen på Egners stykker er fremdeles ganske bundet til familien Egners vilje, likevel er det et musikkteater med store muligheter.

- Hva tenker du om formen?
- Beskriv hvordan du tror det er å spille og arbeide i denne formen?
- Tror du sangen og musikken spiller en rolle i denne sammenheng?

Har du spørsmål eller noe du ønsker å legge til?

Intervjuguide til intervju med Lone Ungar

Test opptakeren

Presenter formålet med intervjuet

Fokus på *Kardemomme by*, er fordi jeg tar masteren min nå, og det er en del av det som er blitt satt opp de siste årene ved RT. Det er ikke for å fokusere på noe gammeldags.

Ingen rette og gale svar.

Skisser fremgangsmåten/ hva jeg ønsker – dialog, men jeg styrer

Navn, dato og tidspunkt

Ledelse

Flere lærere i dag får ikke barna i skolen til å være stille eller sitte i ro. Du skal lage kunst med 56 unger som skuespillere. Det får meg jo til å måtte spørre

- Hva er det med din lederstil som du mener fungerer? *Kan du beskrive din lederstil?

- Involverer du ungene i den skapende prosessen? * Hvordan, beskriv? Hvorfor ikke?

Hva er det du som bestemmer?

- Hvorfor tror du at ungene vil spille i *Kardemomme by*?

Deltakere og relasjoner

- Hva har mest fokus hos dere, å utvikle det sosiale eller å utvikle det estetiske?

Det er 56 barn og unge som er med i produksjonen som du er kunstnerisk ansvarlig for. Noen kjenner hverandre fra før og andre danner nye nettverk her.

- Beskriv hvordan er det å jobbe med barn som ikke kjenner hverandre fra før?

- Har barna rollemodeller i produksjonen og hvordan skapes de?

Organisasjon

Rogaland teater er en gammel og ærverdig institusjon i Stavanger. Mange ser nok på den som veldig solid og stabil.

- Hva tilbyr organisasjonen barna og ungdommene?

- Hvordan er teateret som sted med på få barna til å være med på produksjonen?

- Hvorfor er det viktig at akkurat dere driver med barneteater?

- Hva betyr det at teaterarbeidet er på Rogaland teater?

Tema

Rogaland teater har ved flere anledninger satt opp *Kardemomme by*, og som det står på nettsidene deres så er det 50 år siden første gang den ble satt opp.

- Hva er det som fasinerer ved denne fortellingen?
- Hva mener du den handler om?
- Hva er det med tema som engasjerer barn og unge i BUT?
- Husker du *Kardemomme by* fra du var liten, hva er det du husker?

Form

Formen på Egners stykker er fremdeles ganske bundet til familien Egners vilje, likevel er det et musikkteater med store muligheter.

- Hva tenker du om formen?
- Beskriv hvordan er det å arbeide i denne formen?
- Hvilken rolle spiller sangen og musikken?
- Føler du at du får ut ditt fulle potensial som regissør i denne produksjonen?
- Hvordan ser din drømmebarneteaterforestilling ut?

Har du spørsmål eller noe du ønsker å legge til?

Intervjuguide til intervju med Bjørn Ravn Carlsen

Test opptakeren

Presenter formålet med intervjuet

Fokus på *Kardemomme by*, er fordi jeg tar masteren min nå, og det er en del av det som er blitt satt opp de siste årene ved RT. Det er ikke for å fokusere på noe gammeldags.

Ingen rette og gale svar.

Skisser fremgangsmåten/ hva jeg ønsker – dialog, men jeg styrer

Navn, dato og tidspunkt

Ledelse

Jeg vil snakke litt om ledelse. Du er leder for BUT, beskriv hvordan er din rolle i forhold til teatersjefen?

- Hvordan er du med på å forme repertoaret til BUT?
- Om du ser tilbake på de siste ti år, er du fornøyd med repertoarvalgene? *Hvordan?
- Hvor viktig er det for deg at forestillingen er populære og kjent blant publikum før premiere?
- Hvorfor tror du at ungene fra BUT vil spille i *Kardemomme by*?
- Hvordan ser din drømmebarneteaterforestilling ut?
- Hvilke tanker og visjoner har du videre?

Deltakere og relasjoner

På klubbkveldene til BUT er det rundt 300 barn og unge med. 56 av disse er med i produksjonen *Kardemomme by*.

- Føler du at de er en del av din stab, at de er en del av teateret?
- Føler eller tenker du at dere er en teaterskole for barn og ungdommer?
- Hva har mest fokus hos dere; å utvikle det sosiale eller å utvikle det estetiske?
- Har barna rollemodeller i produksjonen og hvordan skapes de?

Organisasjon

Rogaland teater er en gammel og ærverdig institusjon i Stavanger. Mange ser nok på den som veldig solid og stabil.

- Hva tilbyr organisasjonen barna og ungdommene?
- Hvordan er teateret som sted med på få barna til å være med på produksjonen?
- Hvorfor er det viktig at akkurat dere driver med barneteater?

- Hva betyr det at teaterarbeidet er på Rogaland teater?

Tema

Rogaland teater har ved flere anledninger satt opp *Kardemomme by*, og som det står på nettsidene deres så er det 50 år siden første gang den ble satt opp.

- Hva er det som fasinerer ved denne fortellingen?
- Hva mener du den handler om?
- Hva er det med tema som engasjerer barn og unge i BUT?
- Husker du *Kardemomme by* fra du var liten, hva er det du husker?

Form

Formen på Egners stykker er fremdeles ganske bundet til familien Egners vilje, likevel er det et musikkteater med store muligheter.

- Hva tenker du om formen?
- Beskriv hvordan tror du det er å spille og arbeide i denne formen?
- Tror du sangen og musikken spiller en rolle i denne sammenheng?

Har du spørsmål eller noe du ønsker å legge til?

Intervjuguide til intervju med de unge deltakerne i Klubb

Presenter formålet med intervjuet

Vi skal nå snakke litt sammen og jeg skal spørre en del spørsmål som jeg håper dere kan hjelpe meg å finne svar på. Det er ingen rette eller gale svar. Det er det dere sier og tenker på jeg er på jakt etter. Så ikke bekymre dere for å svar feil.

Skisser fremgangsmåten

Jeg kommer til å ta opp det vi sier i denne boksen. Det er for at jeg kan huske hva som ble sagt, jeg klarer ikke å skrive opp alt vi sier. Derfor kan jeg høre godt etter på hva dere har å fortelle meg. Vi kan lytte litt på hvordan det høres ut først. Alle må huske å snakke tydelig og ikke for fort.

Navn, dato og tidspunkt

Deltakere og relasjoner

Jeg håper dere kan hjelpe meg med noe. Jeg har lyst til å finne ut hvordan det er å jobbe med *Kardemomme by* i Klubb?

- Kjenner dere hverandre? *Hvordan ble dere kjent?
 - Kjenner dere de andre dere er i Klubb sammen med? *Hvor fra i så fall?
 - Henger dere mye sammen utenom klubbkveldene?
 - Hvordan er det å jobbe med teater med noen dere ikke kjenner så godt? *Fortell
 - Hadde dere lyst til å være med å spille i *Kardemomme by*? *Hvorfor?
 - Hvordan tror dere det blir å få se de andre spille forestilling for dere?
- Jeg husker at jeg på deres alder drømte mye om hva jeg skulle bli når jeg ble stor.
- Hva vil dere bli når dere blir store?

Tema

Jeg lurer på hva forestillingen handler om? Jeg har lest boka, men det er veldig lenge siden, så jeg har sikkert glemt masse.

- Kan dere fortelle meg hva *Kardemomme by* handler om?
- Synes dere den er spennende? *Hvorfor?
- Er det noe med fortellingen om *Kardemomme by* som dere kjenner igjen fra virkeligheten? *Fortell
- Om dere skulle få bestemme helt selv, hvilken forestilling ville du ha spillt i?

- Om dere skulle ha fått lov til å lage deres helt egen forestilling, hva skulle den ha handlet om?

Form

Nå har dere fortalt meg hva forestillingen handler om.

- Fortell hvordan jobber dere med den i Klubb?
- Det er mye sang og musikk, hva synes dere om det?
- Hvilke roller har dere jobbet med? Hvordan er det og hva synes dere om rollene?
- Er rollen din lik deg? *Hvordan og ikke – Er det vanskelig å spille noe som er så ulikt?

Ledelse og organisasjon

Dere er her og øver ganske mye

- Hva er forskjellen på å være her og på å være på skolen? *Dere får vel lekser og noen forteller dere hva dere skal gjøre begge stedene?
- Er det strengere her enn på skolen? *(følg opp)
- Hva sier og gjør Nina når dere jobber? * Forstår dere henne, skjønner dere hva hun vil?
- Hva betyr det at teaterarbeidet er på Rogaland teater? *Fortell

Helt til slutt:

- Hvorfor er det gøy å jobbe med teater akkurat nå?

Intervjuguide til intervju med Nina Gotlibsen

Test opptakeren

Presenter formålet med intervjuet

Fokus på *Kardemomme by*, er fordi jeg tar masteren min nå, og det er en del av det som er blitt satt opp de siste årene ved RT. Det er ikke for å fokusere på noe gammeldags.

Ingen rette og gale svar.

Skisser fremgangsmåten/ hva jeg ønsker – dialog, men jeg styrer

Navn, dato og tidspunkt

Ledelse

Jeg ønsker å vite litt om hvordan samarbeidet med den pågående teaterproduksjonen til BUT og Klubbkveldene er, kan du fortelle litt om det?

- Hvordan leder du klubbkveldene, kan du beskrive din lederstil?
 - Hva er det med din lederstil som du mener fungerer?
 - Involverer du ungene i den kreative prosessen? * Hvordan, beskriv? Hvorfor ikke?
- Hva er det du som bestemmer?

Deltakere og relasjoner

- Hva har mest fokus hos dere, å utvikle det sosiale eller å utvikle det estetiske?
- Det er veldig mange barn og unge som er med i klubbkveldene som du er ansvarlig for. Noen kjenner hverandre fra før og andre danner nye nettverk her.
- Beskriv hvordan er det å jobbe med barn som ikke kjenner hverandre fra før?
 - Har barna rollemodeller i arbeidet sitt her og hvordan skapes de?

Organisasjon

Rogaland teater er en gammel og ærverdig institusjon i Stavanger. Mange ser nok på den som veldig solid og stabil.

- Hva tilbyr organisasjonen barna og ungdommene?
- Hvordan er teateret som sted med på få barna til å være med på produksjonen?
- Hvorfor er det viktig at akkurat dere driver med barneteater?
- Hva betyr det at teaterarbeidet er på Rogaland teater?

Tema

Rogaland teater har ved flere anledninger satt opp *Kardemomme by*, og som det står på nettsidene deres så er det 50 år siden første gang den ble satt opp.

- Hva er det som fasinerer ved denne fortellingen?
- Hva mener du den handler om?
- Hva er det med tema som engasjerer barn og unge i BUT?
- Hvorfor valgte dere å arbeide med *Kardemomme by* i Klubb parallelt med produksjonen? *Er det tema, eller for å ikke utelate noen; det tema/estetikk vs sosiale
- Husker du *Kardemomme by* fra du var liten, hva er det du husker?
- Hvorfor tror du at ungene vil spille i *Kardemomme by*?

Form

Formen på Egners stykker er fremdeles ganske bundet til familien Egners vilje, likevel er det et musikkteater med store muligheter.

- Hva tenker du om formen?
- Beskriv hvordan er det å arbeide i denne formen? * Hvor bundet føler du deg av formen siden det ikke skal settes opp som forestilling?
- Hvilken rolle spiller sangen og musikken?
- Føler du at du får ut ditt fulle potensial som teaterpedagog med denne forestillingen som ramme for arbeidet?
- Hvordan ser din drømmebarneteaterforestilling ut?

Har du spørsmål eller noe du ønsker å legge til?

Intervjuguide til intervju med de unge deltakerne, besøk nr 2

Presenter formålet med intervjuet

Vi skal nå snakke litt sammen og jeg skal spørre en del spørsmål som jeg håper dere kan hjelpe meg å finne svar på. Det er ingen rette eller gale svar. Det er det dere sier og tenker på jeg er på jakt etter. Så ikke bekymre dere for å svar feil.

Skisser fremgangsmåten

Jeg kommer til å ta opp det vi sier i denne boksen. Det er for at jeg kan huske hva som ble sagt, jeg klarer ikke å skrive opp alt vi sier. Derfor kan jeg høre godt etter på hva dere har å fortelle meg. Vi kan lytte litt på hvordan det høres ut først. Alle må huske å snakke tydelig og ikke for fort.

Navn, dato og tidspunkt

Hvilken rolle/karakter spiller de?

- Er det noe dere har lyst til å fortelle meg siden sist?

Publikum

- Nå har dere fått publikum, hvordan er det? *Hvordan er det å spille?
- Har dere fått tilbakemeldinger fra publikum, hva har dere hørt?
- Dere har nå fått spilt en del forestillinger, merker dere forskjell på publikum fra dag til dag? *Hvordan

Minner og læring

- Når dere er ferdig med dette i januar, hva kommer dere til å huske etter på? *Hva vil sitte igjen? Fortell
- Dere snakket sist gang om at dere lærte hele tiden i øvingsperioden, hva har dere lært nå som spilleperioden er begynt? Fortell
- Hver kveld skal dere skape forestillingen, hva har blitt enklere og hva har blitt vanskeligere siden prøveperioden?
- Føler dere at dere forteller en historie?

Jeg har veldig lyst til å høre om hendelser og fortellinger fra forestillingsperioden og også prøveperioden. *Hva som helst...

Prioritering

-Sist snakket vi litt om prioritering, at dere gjorde dette foran alle andre fritidsaktiviteter. Ville dere ha gjort det igjen? Hvorfor?

Er det andre ting dere vil snakke om eller fortelle meg?

Vedlegg 4, Samtykkebrev sendt fra meg til foreldre med barn i produksjonen

Intervjugodkjennelse

Hei, jeg heter Elisabeth Kathleen Ofstad og er masterstudent ved NTNU. Jeg tar en mastergrad i drama/teater og i den forbindelse jobber jeg med et prosjekt i samarbeid med teateret.

Prosjektet mitt går blant annet ut på å finne ut hvorfor barn og ungdom er med på barneteaterproduksjoner, jeg bruker *Folk og røvere i Kardemomme by* som eksempel. Siden jeg bor i Trondheim kommer jeg til å måtte reise ned og ha noen intensive dager på teateret, mellom 1.oktober – 5.oktober, og en økt igjen etter premiere. Her skal jeg intervju Arne Nøst, Bjørn Ravn Carlsen, Lone Ungar og barna som er med i produksjonen.

Jeg har ikke mulighet til å intervju alle barna, men kommer til trekke ut 9 barn helt tilfeldig fra rollelisten. Jeg kommer ikke til å intervju de minste barna. Det er i denne forbindelse jeg trenger deres godkjennelse for å få lov til å intervju deres barn. Jeg kommer også til å ta bilder under øvingene, dette for illustrasjon til masterprosjektet og også til eget minne. Jeg håper det også kan godkjennes.

Med vennlig hilsen
Elisabeth K. Ofstad

Vedlegg 5, Brev sendt fra BUT til foreldre med barn i produksjonen



Til medvirkende i Kardemomme og deres foresatte.

Informasjon om hva det innebærer å medvirke i en teater produksjon.

Å få medvirke i profesjonell teaterforestilling er det de fleste av BUTs medlemmer drømmer om å få oppleve. Samtidig er det viktig å vite at forestillingsdeltakelse krever mye fritid, hardt arbeid, disiplin og evne til å samarbeide. instruksjoner og beskjeder som gjelder en selv, og ikke forstyrrer sine medspiller.

Teater er lagspill som krever tålmodighet, trening og toleranse.

Både i prøver og i spilleperiode har hver og en ansvar for seg selv, ved å gjøre sitt beste for fellesskapet. På scenen betyr det å være konsentrert om egen rolle, ikke irrettesette de andre, det er instruktøren sin rolle.

Utenfor scenen betyr det ,at hver og får med seg instruksjon og beskjeder som blir gitt av instruktør og inspisient og assistenter.

I familieproduksjoner er det to lag, de som deler rolle vil være på prøver samtidig, men bytte på å øve på scenen. Den som ikke prøver på scenen, har ansvar for å notere ned det som skjer i manuset sitt, slik at han vet hva han skal gjøre neste gang scenen repeteres.

Å møte forberedt på prøve betyr å øve på det en gjorde sist slik at handlingen kan bygges videre. Hvis en ikke repeterer blir det ingen fremdrift i prøve prosessen frem til premiere.

Målet er at lagene av medvirkende er jevne og like sterke når vi er kommet til uken før premiere. Hvem som spiller sammen blir ikke endelig avgjort før godt ut i prøve perioden. Det tas likevel kun hensyn til at søsken får spille på samme lag.

Kontrakt, reglement og godtgjørelse i prøve og spilleperiode

Foresatte og medvirkende er pliktet til å gjøre seg kjent med innhold i BUTs reglement og innhold dette skrevet, og videre undertegne en kontrakt som er bindende ut prøve- og spilleperioden.

Du får dekket bussutgifter tur retur, og får kr 30 i diet pr dag i prøve og spilleperioden.

Kontrakter skal leveres til inspisient på første prøve, senest 18. juni 2010.

Skoleskjema

Ved prøvestart får du utlevert ett skriv hvor du fører navn, telefonnummer og e-mail på alle kontaktpersoner vi kan nå ved forespørsler. I tillegg til når du tidligst kan være på teatret ,dersom du drar direkte etter skoleslutt.

Prøve periode

Prøvene foregår fra mandag til lørdag mellom kl.15.30 og 19.30 i uke dagene,

og mellom 10.00-15.00 på lørdagen.

Det vil i tillegg bli en helg med langprøver lørdag og søndag fra ca kl.11.00 til kl.17.00 når det nærmer seg premieren.

I slutten av hver uke får du utdelt en prøveplan for neste uke.

De som ikke er på prøve i slutten av uken, blir kontaktet av forestillingsinspisienten.

Hvor ofte du skal møte på prøve, avhenger av størrelse på rolle og hvor mye du skal delta i de ulike scenene i forestillingen.

I slutten av prøveperioden kan du bli innkalt hver dag.

NB! Det gis ikke fri til noen form for aktiviteter, utenom obligatoriske skolearrangementer og konfirmasjonsundervisning.

Dette gjelder både i prøve og spille perioden.

Dersom du skal få innvilget fri til skolearrangement, må du søke om dette senest en uke i forveien. I slike tilfeller vil vi prøve å ta hensyn til dette når vi setter opp prøveplanen.

Spilleperiode

De medvirkende blir i løpet av prøveperioden fordelt på to lag, som spiller seks dager f.o.m. torsdag t.o.m. onsdag for deretter å ha en uke fri. Dette gjelder ikke den første uken.

De som alternerer på rollene, er vikarer for hverandre de dagene de ikke spiller.

Dersom familien planlegger en helge tur må vi få vite dette senest en uke i forveien, så vi kan gradere oss ved sykdom.

Søknader som blir levert for sent vil ikke bli innvilget.

Vi tillater ikke at dere bytter spille dager innbyrdes.

Ta kontakt med inspisient eller BUT dersom du har spørsmål angående fri søknad,

Da kontakter vi den du deler rolle med, og sjekker om han/hun har anledning til å spille for deg.

HMS

På første prøve dag vil de medvirkende få en innføring i brann instruksjer.

Og hvordan en handler dersom brannalarmen går.

Når du undertegner kontrakten, undertegner du også på at du har fått denne opplæringen

Premierebilletter

De medvirkende får 2 stk fri billetter til sin premiere. Disse er reservert uansett hvilken dag det laget du spiller på har premiere. Premiere billetter utover dette må reserveres av den enkelte etter at lagene er bestemt.

I tillegg får dere fire fri billetter til prøveforestilling/generalprøve uken før premieren, og to moderasjonsbilletter til valgfri forestilling

Siste uke før premiere skal lagene se på hverandres prøveforestillinger og være med på kommentarer etter forestilling.

Det blir improvisasjons og sang prøver frem til sommerferie (se prøveplan)

Rollebesetningen skal være klar innen 18. Juni.

**Første prøve dag for alle medvirkende etter sommerferie er:
mandag 16.august kl 16.00-19.00**

Vennlig hilsen Lone Ungar, regissør og Dagny Moland, inspisient

Vedlegg 6, Kontrakt, og medfølgende reglement, mellom BUT, foreldrene og barnet



K O N T R A K T

Medlem av Barne- og Ungdomsteatret (BUT) :

Er tatt ut til å spille i Barne- og ungdomsteatrets oppførelse av:
FOLK OG RØVERE I KARDEMOMME BY

Forestillingen har premiere 15. og 16. oktober 2010 (en premiere for hvert lag).

Den medvirkende forplikter seg til å følge Barne- og Ungdomsteatrets reglement. Den medvirkende må møte på prøve til avtalt tid og forplikter seg til å spille inntill 40 forestillinger.

Hvis forestillingen spilles utover dette, og den medvirkende ikke har anledning til å være med lenger, må det gis beskjed om dette minimum 2 uker før kontrakten løper ut. Den medvirkende spiller annenhver uke fra og med torsdag til og med onsdag, dersom det ikke er gjort spesielle avtaler med inspisient eller BUT leder.

Den medvirkende vil i prøve- og spilleperiode motta en godtgjørelse etter følgende prinsipp:
Diet kr 30 pr prøve/forestilling (tilsvarer en middag i vår kantine) + busspenger etter hvilken sone du bor i.

I tilfelle sykdom som gjør fremmøte umulig, forplikter den medvirkende seg til å gi beskjed til inspisient tlf. 51 91 90 62 eller ansatte i BUT tlf: 51919006 så tidlig som mulig, og i god tid før prøven eller forestillingen tar til.

BRUDD PÅ KONTRAKTEN KAN MEDFØRE UTVISNING FRA BARNE- OG UNGDOMSTEATRET.

Kontrakten undertegnes i to eksemplarer, det ene eksemplaret returneres til BUT. Ved signering av kontrakten gir foresatte sitt samtykke til at deres barn får medvirke i forestillingen og at vedlagt reglement, infoskriv og kontraktpremisser er lest og forstått. Videre er det foresattes ansvar at medvirkende møter til avtalt tid og at teatret blir varslet umiddelbart, ved sykdom som hindrer fremmøte.

Stavanger, 27.mai 2010

den medvirkende

for Barne- og ungdomsteatret

den foresatte



REGLEMENT

- 1 MØT PRECIS PÅ PRØVE OG SENEST EN HALV TIME FØR FORESTILLINGEN STARTER, ELLER SOM AVTALT MED INSPISIEN- TEN
- 2 GÅ STILLE, SNAKK ALDRI HØYT I GARDEROBEN, BAK SCENEN ELLER I OPPHOLDSROM.
- 3 RØR IKKE NOE I TEATRET UTENOM EGNE KOSTYMER OG REKVISITTER
- 4 STÅ KLAR I GOD TID FØR STIKKORD, MEN STÅ IKKE I KULISSENE FOR Å SE PÅ FORESTILLINGEN.
- 5 BESØK I ANDRE OMRÅDER AV TEATRET, ENN EGEN GARDEROBE OG OPPHOLDSROM, ER FORBUDT. DETTE ER OGSÅ EN HMS REGEL.
- 6 VI AKSEPTERER INGEN FORM FOR MOBBING!!! DET ER STRENGT FORBUDT Å FORSTYRRE MEDSPILLERE PÅ SCENEN MED OPPFØRSEL SOM IKKE HØRER MED TIL ROLLEN.
- 7 HOLD ORDEN I GARDEROBEN OG OPPHOLDSROM. KLE DEG RASKT OG FORLAT TEATRET SÅ SNART PRØVE ELLER FORESTILLING ER SLUTT.
- 8 BLIR DU SÅ SYK AT DU ABSOLUTT IKKE KAN PRØVE ELLER SPILLE, MÅ DU SØRGE FOR AT DET BLIR GITT BESKJED TIL TEATRET SÅ TIDLIG SOM MULIG.
- 9 DERSOM DU SKAL REISE BORT DAGER DU **IKKE** SKAL SPILLE, MÅ DU GI BESKJED OM DETTE SENEST EN UKE FØR DU DRAR, DA DERE FUNGERER SOM VIKARER FOR HVERANDRE.
- 10 DET ER IKKE LOV Å SPISE IFØRT KOSTYMER.
- 11 DET ER STRENGT FORBUDT AT LEGGE BILDER, LYD ELLER VIDEO FRA PRØVER ELLER FORESTILLINGER PÅ NETTET.

BRUDD PÅ REGLEMENTET KAN MEDFØRE MULKT PÅ INNTILL 30 KRONER. MULKTEN BLIR TRUKKET AV SPILLEPENGENE. PROTEST MOT MULKT DU MENER ER URETTFERDIG, SKJER TIL INSPISIEN- TEN FØR DU GÅR FRA TEATRET ELLER TIL TILLITSVALGT. ER DU I TVIL OM NOE, SPØR INSPISIEN- TEN ELLER EN AV DE ANSATTE I BARNE- OG UNGDOMSTEATRET
GROVERE FORSEELSER KAN MEDFØRE UTVISNING FRA BARNETEATRET.

Barneteatret: 51 91 90 28/27/26/25
Inspisient : 51919061/62/63

