

Matias Ragnhildson Skamo

Ungdommens tematikk på scenen

Referansegrupper innenfor ungdomsteater

Bacheloroppgave i Drama og Teater

Veileder: Heli Aaltonen

Mai 2023

Matias Ragnhildson Skamo

Ungdommens tematikk på scenen

Referansegrupper innenfor ungdomsteater

Bacheloroppgave i Drama og Teater
Veileder: Heli Aaltonen
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for kunst- og medievitenskap



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne bacheloroppgaven, som har tittelen *Ungdommens tematikk på scenen: Referansegrupper innenfor ungdomsteater*, omfatter bruken av referansegrupper under utviklingen av ungdomsteater. Oppgaven baserer seg på en produksjon som fant sted i starten av året 2023 med bruken av en referansegruppe satt sammen av elever fra en ungdomsskole. Gjennom oppgaven vil jeg redegjøre for hva ungdomsteater og egenskapt teater er, og gå igjennom hvor jeg arbeidet med referansegruppe og egenskapt teater. Metoden brukt for innhenting er deltakende observasjon da jeg var en aktiv deltaker i produksjonen. Gjennom oppgaven ønsker jeg å forklare og argumentere for hvorfor bruken av referansegrupper kan bidra til å forbedre ungdomsteater på måter kun et autentisk ungdomsperspektiv kan.

Abstract

This bachelor's thesis, titled *The youth's voice on stage: Referencegroups in youth theatre*, embraces the use of reference groups in the development of youth theatre. The thesis is based on a production that took place in early 2023, utilising a reference group of students from a secondary school. Throughout the thesis, I will elucidate the concepts of youth theatre and devised theatre, and delve into my work with the reference group and devised theatre. The data collection method employed is participatory observation, as I actively participated in the production. In this thesis, I aim to discuss and explain how the use of reference groups can contribute to improving youth theatre in ways that only a youth perspective can provide.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	2
Innholdsfortegnelse	3
1.0 Innledning	5
1.1 Bakgrunn for valg av tema	5
1.2 Problemstilling	5
1.3 Teaterproduksjonen	6
1.4 Struktur for oppgaven	6
2.0 Teori	7
2.1 Hva er teater med barn og unge?	7
2.2 Hva er devised teater	8
3.0 Metode	10
3.1 Fra deltakende observasjon til empirisk dokumentasjon	10
3.2 Refleksjonsmodellen	11
3.3 Ethiske betraktninger	12
3.4 Øvelser	12
Dilemma (1)	12
Kreativ Skrivning (2)	13
Teatral Kiasma (3)	13
3.5 Faser innenfor egenskapt teater	14
Fase 1: Startpunkt og ideutvikling	15
Møte 1	17
Fase 2: Materiale Innhenting og konseptutvikling	18
Møte 2	18
Fase 3: Strukturering av materialet	19
Møte 3	19
Møte 4	21
Fase 4: Fremføring og produksjon	22
4. Analysenalyse	23
4.1 Hva	23

4.2 Hva så	23
4.3 Hva nå?	24
5. Drøfting	24
6. Avslutning	26

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet jeg ønsker å skrive om er ungdom og teater, og dette er fordi jeg selv ble interessert i teater i den alderen. Jeg tror ungdomstiden er en alder der teater kan tilby både kunnskap og underholdning. Jeg mener at det er veldig viktig at personer i tenårene ser teater som er relevant for dem, istedenfor teater som omhandler temaer voksne tror de er interesserte i. Et slikt perspektiv og en påtvungen agenda kan føre til at ungdom mister sin interesse for teater i sin helhet. Gjennom oppgaven bruker jeg termen “ungdom” til å både nevne en gruppe personer i alderen 13-17 år, og for å nevne medlemmer fra referansegruppen, som var en niende klasse.

I bacheloroppgaven skriver jeg om mitt arbeid med referansegruppen i en dramaproduksjon, fordi jeg vil finne ut hvordan man kan samle inn materiale for et teaterstykke for ungdom. Utfordringen er å finne materiale som er relevant for ungdom i dag, i motsetning til de temaene vi ofte tror ungdommen er interessert i. Jeg vil undersøke denne problemstillingen, for å få økt forståelse for hvordan en kan lage teater for ungdom med en relevant ungdoms tematikk.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen jeg skal undersøke i denne oppgaven er:

Hvordan kan en bruke en referansegruppe bestående av ungdom for å samle materiale når man skal utvikle teater for ungdom?

Jeg skal analysere arbeidet mitt innen produksjonen hvor jeg var med på å skape ungdomsteater, og beskrive hvordan vi samlet inn materialet og hvordan vi nyttiggjøre oss av tilbakemeldingene for å utvikle et teaterstykke, i tillegg vil også drøfte rundt fordelene og ulempene ved bruken av en referansegruppe i et slikt prosjekt.

Temaet jeg skal skrive om er ungdomsteater, laget og spilt av voksne med ungdom, og dette er fordi jeg selv ble interessert i teater i denne alderen ettersom deltok aktivt i ungdomsteater som

aktør i alderen 12-16, og jeg tror at dette er en alder der teater kan tilby både kunnskap og underholdning.

1.3 Teaterproduksjonen

Deltakelsen på en teaterproduksjon for ungdom er en stor faktor i valg av tema i denne oppgaven. Muligheten til å arbeide med denne aldersgruppen viste meg hvor viktig det er at innholdet i ungdomsteater er relaterbart for ungdom, siden personer på denne alderen ofte ikke har noen interesse i å delta eller se på teater som ikke føles viktig eller spennende for dem

Ettersom denne oppgaven er basert på det arbeidet jeg og gruppen min utførte i denne teaterproduksjonen, vil jeg gi en kort generell oppsummering av hva prosjektet handlet om og spesifikt hva oppgaven min var.

I begynnelsen av 2023 begynte produksjonen. Målet med dette prosjektet er gruppen min skulle bruke kunnskap innenfor devised teater, og en ung referansegruppe for å utvikle et teaterstykke på rundt 30 minutter. Min gruppe bestod av ensemblet til produksjonen som besto av seks personer og en niendeklassing på en ungdomsskole som referansegruppe i prosessen

Etter å ha opprettet en gruppe, fikk vi deretter stor frihet over hvordan vi ville arbeide med prosjektet. Vi delte ut roller selv, utifra både kunnskap og interesser. Det vil si roller som produsent, inspisient, regissør, skuespiller, lyd-og-eller-lys ansvarlig, dramapedagog osv. Jeg ble først satt som skuespiller og med-regissør. Etter å ha arbeidet i et ensemble i et par uker fant vi ut at gruppen at vi måtte sette en regissør. Da bestemte jeg meg for å heller fokusere på referansegruppen vår, og tok deretter rollen som dramapedagog

1.4 Struktur for oppgaven

Oppgaven er delt inn i 6 kapitler. Jeg starter oppgaven med en innledning, kapittel 1, hvor jeg introduserer oppgaven, problemstillingen og produksjonen som er grunnlaget for oppgaven. Jeg vil så utdype meg rundt valg av metode, og deretter, i kapittel 2 vil jeg forklare teoriene jeg skal bruke. I kapittel 2 forklarer jeg ulike sentrale begrep, som for eksempel «barn-og

ungdomsteater», muntlig, eller «BUT», og redegjør for begrep «devised», eller «egenskapt teater». Videre, i kapittel 3, vil jeg utdype rundt etikken innenfor et slikt prosjekt, metodikken som blir brukt i forskningen. Deretter vil jeg beskrive og forklare forskjellige øvelser som blir brukt. til slutt vil jeg gå igjennom de forskjellige fasene innenfor egenskapt teater og hvordan jeg arbeidet dramapedagogisk gjennom fasene, hvilke øvelser jeg brukte under arbeidet med referansegruppen, og hvordan vi brukte materialet vi samlet inn for å lage et ferdig produkt. I kapittel 4 og 5 vil jeg drøfte og analysere prosessen, for å se på fordeler og ulemper ved å arbeide med en referansegruppe. Til slutt, i kapittel 6, vil jeg oppsummere og komme med noen konkluderende refleksjoner.

2.0 Teori

I teoridelen skal jeg gjøre klart for teori og faguttrykk som er relevant for denne oppgaven. Jeg definerer og gjør klart for hva som er barn- og ungdomsteater, hvordan det fungerer vanligvis, hovedsakelig gjennom boken *Teater med barn og unge*(2013), av Vigdis Aune. Jeg vil også kort forklare bakgrunnen og definisjonen bak «devised», eller «egenskapt teater», en teaterprosess som er relevant for metodikken i oppgaven min.

2.1 Hva er teater med barn og unge?

Når vi snakker om barn-og ungdoms teater, assosierer i det ofte med “utenatleerte, oppramsede fremføringer av typen *Byen vår*, hjemmesnekrede, sjarmerende forestillinger om *Ungdomstid* eller pretensiøse kopier av Nationalteatret." (Aune, 2013). Dette skriver Vigdis Aune, som videre forteller at selv om man ofte assosierer barne - og ungdomsteater som noe så simpelt, er teater med barn og unge viktigere enn som så.

Aune skriver videre at for barn, kan teater som en fritidsaktivitet gi noe meningsfullt, for teaterpedagoger og teatervitere får vi kunnskap som gjør oss i stand til å planlegge, lede og reflektere på en faglig forsvarlig måte. (Aune, 2013) Og for teaterpraktikeren kan man få innsikt i barn og unges forhold til de estetiske, kulturelle, materielle og sosiale aspektene ved både

teaterundervisning og produksjon. Denne innsikten er verdifull både for de som leder undervisning og produksjoner, men også for barn og ungdomaktørens praktiske utøvelse.

I produksjonen skulle vi som en gruppe lage teater for barn og unge. Det vil si at selv om vi hadde muligheten til å spørre elevene i referansegruppen vår om de ville delta som aktører i produksjonen. Prosjektet var likevel i hovedsak at vi, som voksne teaterpraktikanter, skulle utvikle, sette opp og spille teater for ungdom. Prosjektet var derfor fremdeles barne- og ungdomsteater, selv om det ikke var noen elever som deltok aktivt som aktører, men heller som referansegruppe i utviklingen av konseptet og narrativet. Den formen for barne- og ungdomsteater vi satt opp var et teater som handlet om ungdoms-tematikk valgt av ungdom, gjennom en referansegruppe, for ungdom som publikum.

Det finnes tradisjonelt sett tre måter å definere ungdomsteater på. Den ene måten er teater som er laget av voksne, der de voksne er aktører, mens publikum er ungdommer. Den andre måten er ungdomsteater laget av voksne, men med ungdom som aktører for ungdom som publikum. Den tredje måten er ungdomsteater laget av ungdom, med ungdom som aktører og ungdom som publikum (Moi, M; Arntzen, K. O.,2023)

Det jeg gjorde under produksjonen var en blanding av den formen for ungdomsteater der voksne lager teater for ungdom som publikum, og bruk av referansegrupper i en egenskapet prosess.

2.2 Hva er devised teater

Devising, som metoden ble kalt av britiske og australske teatergrupper, eller samarbeidsetater, som det ble kalt av amerikanske grupper, handler i grunnen om en prosess der man skape en opptreden, selv om det finnes en enorm variasjon i hvordan devised prosessen ble brukt, og hvordan prosessen så ut. (Heddon & Milling, 2006)

Helst Deirdre Heddon og Jane Milling (2006), nevner at det kan argumenteres for at det ikke er noen forskjell mellom tradisjonelt teater, hvor en øver og setter opp et ferdig skrevet stykke, og det man ofte kaller devised teater der man jobber uten et eksisterende manus I boken skriver

Heddon og Milling at dette vil gjøre uttrykket for vagt for å kunne fortelle om i boken, og at de anser devised en type arbeid der man starter uten noen form for skrevet manus. Det betyr at tekst, som et manus, kan bli lagd underveis i prosessen, men det skal ikke eksistere før teatergruppen har begynt. (Heddon & Milling, 2006)

Devising trenger ikke ende opp med å ha skapt noe man skal vise frem. For mange grupper og workshops er målet med devising å gå igjennom prosessen, og ved den, å utforske seg selv. Når teatergruppen Open Theatre først la ned tanken om å opptre i 1963 var det en splitt i gruppen mellom de som ville utvikle det de gjorde til noe som kunne vises fram for et publikum, og de som ville bruke devising kun for trening for aktører, hvor prosessen hovedsakelig handlet om å forberede skuespilleren for andre, tekstbaserte roller, og for andre grupper er det å delta i prosessen endemålet. Målet for meg og gruppen min var å skape noe vi kunne vise frem, som også var grunnen til at referansegruppen var en såpass viktig del av devising prosessen vår. (Heddon & Milling, 2006)

Improvisasjon er en viktig del av hvordan mange grupper arbeider med devised teater. Noen devising grupper bruker den første delen av den devising prosessen for å utvikle kreative ideer, og her er ofte improvisasjon hovedmetoden som tas i bruk.

På 50- og 60 tallet begynte ideen bak den kreative prosessen å spre seg, interessen for improvisasjon og eksperimentell kunst førte til et språkbruk, med bruk av ord som lab, workshops, og økter, inspirert av performancekunst. I et forsøk på å gå imot denne kommodifiseringen av kunst, og for å lage en link mellom hverdagsliv og kunst, begynte kunstnere å vise frem “uferdige verk”, for så å integrere og justere på det de viser frem basert på tilbakemeldingene de fikk fra publikum. En prosess som minner veldig om hvordan vi både viste frem arbeidet vårt hver uke, men også hvordan vi jobbet med referansegruppen vår, ettersom man skulle vise frem fremgangen sin hver uke foran et publikum, og få tilbakemeldinger man kunne bruke fra det (Heddon & Milling, 2006).

Det viktigste aspektet innenfor devised teater er at det er en åpen prosess, hvor alle deltakere er likeverdige, i motsetning til den hierarkiske prosessen man ofte ser i mer tradisjonelt teater. Dette kan føre til en unik kreativ utvikling med stort fokus på å prøve mer enn man slår ned.

Det finnes ingen norsk ord for det som heter “devised theatre” på engelsk, men videre i denne oppgaven vil jeg bruke ordet “egenskap”. Cecilie Haagenen forklarer uttrykket i sin doktor avklaring fra 2014:

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

3.0 Metode

I metodekapittelet redegjør jeg for forskningsmetoden jeg har tatt i bruk i denne oppgaven, deltakende observasjon for innhenting av materiale, og refleksjonsmodellen, som jeg bruker i analysekapittelet.

Jeg vil deretter skrive kort om etiske betraktninger, ettersom det er deltakere i dette forskningsprosjektet. Jeg vil videre redegjøre for noen øvelser og metoder som ble brukt under produksjonen og forklare hvordan jeg jobbet innenfor fasene i egenskap teater.

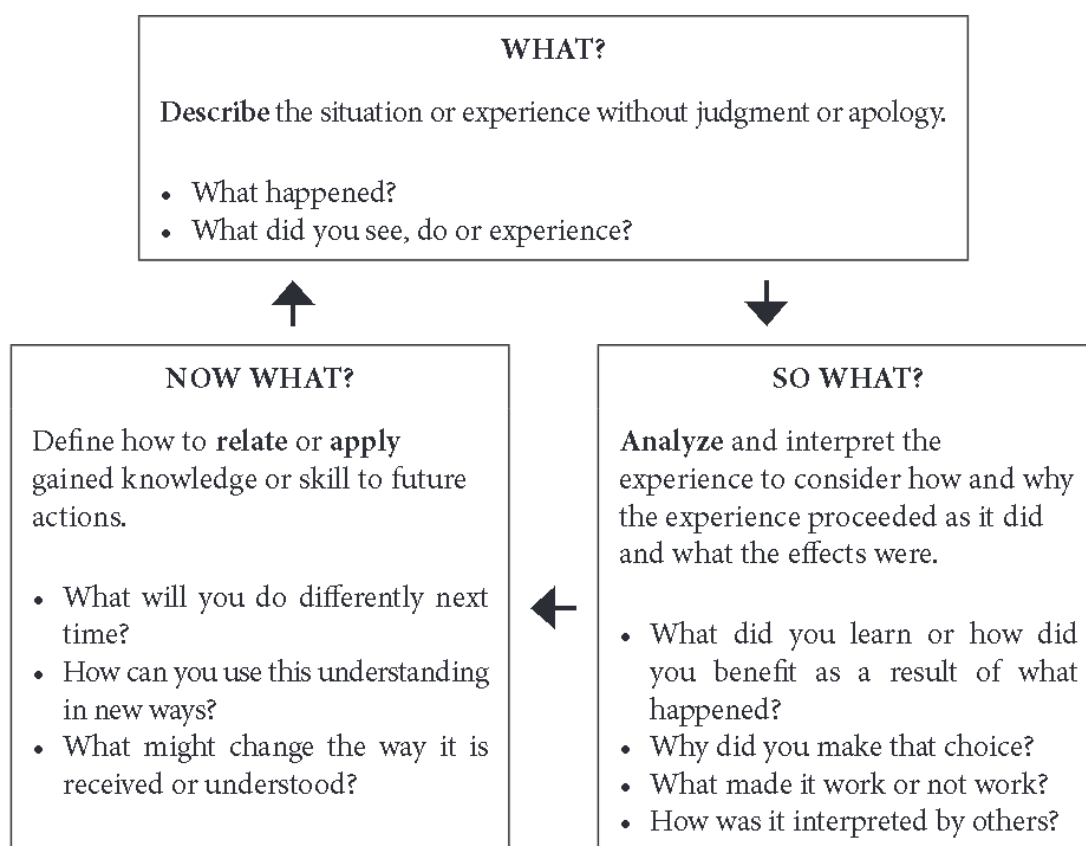
3.1 Fra deltakende observasjon til empirisk dokumentasjon

May Britt Postholm (2005) skriver at når en bruker observasjon som innsamlingsmetode, kan en bruke fire forskjellige begreper for å differere mellom forskjellige typer observasjon; “Fullstendig deltaker”, “Deltaker som observatør”, “observatør som deltaker” og “fullstendig observatør”. Observasjonen kan da være alt fra en som holder seg helt og fullstendig på utsiden, en fullstendig observatør, til en som er fullt og helt på innsiden og deltakende, en “fullstendig deltaker”. Jeg vil definere metoden jeg bruker her for fullstendig deltaker, i den fullstendige medlemskaprollen. Det vil si at jeg som forsker tar en aktiv rolle i forskningens aktiviteter, som i dette tilfellet er produksjonen av et teaterstykke. (Postholm, 2005, s. 55)

Emperiet som blir brukt i oppgaven er derfor innhentet materiale og refleksjonsnotater som ble skrevet etter møter. (Vedlegg 1, selvevaluering av møter)

3.2 Refleksjonsmodellen

I analysekapittelet i denne oppgaven ønsker jeg å bruke Rolfe, Freshwater og Jespers “Reflective Cycle chart” (Dawson, 2014, s. 30)



Figur 1: Reflective Cycle Chart fra “The Reflexive Teaching Artist” av Dawson & Kelin (2014) s. 30

Diagrammet i Figur 1, Reflective Cycle Chart, beskriver en refleksjonsmetode hvor man stiller spørsmålene “Hva?”, “Hva så?” og “Hva nå?”. Ved å se på hva som har skjedd, og hvorfor, reflekterer vi på en måte hvor vi kan ta det vi lærte fra en situasjon og bruke det i andre situasjoner (Dawson, 2014, s. 30).

Metoden består av “Hva?”, hvor man skal “beskrive situasjonen uten dømmekraft eller unnskyldning”, og beskrive hva som skjedde, rett frem. Deretter, i “Hva så?”, skal man analysere hva som skjedde, og sette erfaringen man fikk i ord. Man skal stille seg selv spørsmål som: hva lærte man, hvorfor gjorde man ting som man gjorde og hva funket, eller funket ikke? Til slutt skal man spørre “Hva nå?”, hvor man skal se på hvilke deler av erfaringen man kan ta videre ved å stille spørsmål som hva vil du ville gjort annerledes neste gang. I denne oppgaven vil jeg bruke denne metoden for å reflektere over utføringen av produksjon, og for å reflektere rundt arbeidet med referansegruppen.

3.3 Etiske betraktninger

Når en jobber ut fra arbeid med mennesker innenfor forskning, noe man gjør når man bruker en referansegruppe, innebærer det et nært samarbeid mellom deltakere, og forskere. (Postholm, 2005). Det vil si, spesielt når forskeren har en aktiv rolle i forskningsarbeidet, at det kreves en del respekt begge veier i løpet av prosessen.

Alle deltakerne i prosjektet anonymisert, og fikk samtykkeskjema med hjem som foresatte kunne skrive under på, og krysse av om de ønsket at barnet deres skulle delta eller ikke delta (Vedlegg 2, Samtykkeskjema). Samtykkeskjemaet ble sendt ut både for å opplyse om hensikten bak elevenes deltakelse i prosjektet, men også for å opplyse og be om permisjon dersom vi endte opp med å ta foto, taleopptak eller video, noe vi ikke gjorde

Det var derfor ikke nødvendig for oss å søke til NSD, ettersom vi ikke tok opp, eller brukte foto, taleopptak eller video under arbeidet med deltakerne.

3.4 Øvelser

I denne delen av metodekapittelet skal jeg beskrive de viktigste øvelsene eller metodene som ble brukt under produksjonen, ved å redegjøre for disse øvelsene navn, formål, fokus, beskrivelse og eksempler på materiale som ble samlet inn ved bruk av dem. Jeg vil også gi hver øvelse et nummer (?), slik at det er lett å finne frem når jeg senere nevner dem i oppgaven.

Dilemma (1)

Det jeg har valgt å kalle “Dilemma”, som også har blitt kalt “Ryddematta”, eller «Følelseslinje», er alle ulike navn på forskjellige varianter av en øvelse der man prøver å iscenesette en gruppes holdninger, som vil si at dette er en sosiometrik øvelse (Rasmussen & Kristoffersen, 2014, s. 69-70). Under mitt arbeid med referansegruppen endte dette opp som en øvelse vi brukte ofte, ettersom det var en favoritt blant medlemmene av referansegruppen. Øvelsen kan bli utført på forskjellige måter basert på hva du vil finne ut av, men i vårt tilfelle likte vi å si at den ene siden av rommet var en holding, og på den andre siden var en annen, også ba vi elevene om å plassere seg på den siden de mener er riktig. Vi begynte ofte med lettere temaer, slik som “Hva liker dere best av pølse og hamburger?” Hvor elevene plasserte seg etter hvilket måltid de likte best.

Vi ville deretter gå videre for å finne ut av hvordan type samfunnsproblemer elevene interesserte seg i, så under det første møte med elevene lurte vi på om de synes klima eller mental helse var viktigst, og hver eneste elev plasserte seg på mental helse, noe som førte til at vi senere endte opp med å sikte oss mer inn på problematikk som hadde med mental helse å gjøre, noe som endte opp med at vennskap, og tap av vennskap ble et fokuspunkt under produksjonen.

Kreativ Skrivning (2)

Kreativ skrivning er en øvelse der personer får et utgangspunkt eller et inntrykk, og skal deretter, basert på det inntrykket, skrive i en viss mengde tid. Det er ikke viktig hva du skriver, og det må ikke være direkte koblet til utgangspunktet ditt, men du skal skrive ut tiden uansett. Formålet med øvelsen er å skape materiale og utforske relasjoner og tanker rundt noe.

I mitt tilfelle ble øvelsen brukt mye, ettersom vi hadde en referansegruppe som foretrakk en form for kreativ arbeid der andre ikke nødvendigvis kan se hva du gjør. Den sjenerte klassen og vårt

behov for tilbakemeldinger rundt spesifikke ting gjorde at øvelsen passet i nesten alle tilfeller, og ble brukt ofte.

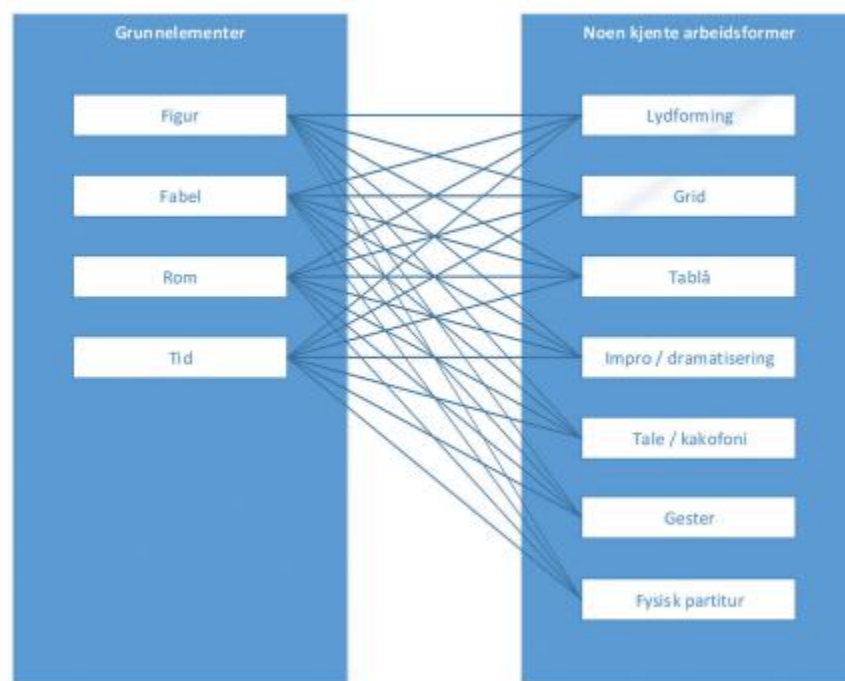
For eksempel ble kreativ skrivning brukt i vårt første møte med elevene, hvor vi tok utdrag fra elevenes kreative skrivning (Vedlegg 4, Utdrag fra kreativ skrivning) som ble brukt for å skape forskjellige skisser, blant annet en med navnet “min venn ensomhet” som ble jobbet inn i det ferdige narrative.

Teatral Kiasma (3)

Teatral kiasma er en metodikk som brukes for å åpne det stoffet en arbeider med. Prosessen blir brukt i tidlige faser av produksjoner for å passe på at man ikke lukker av muligheter, ettersom metoden tvinger deg til å utforske elementer du kanskje ikke selv tenker på. (Rønningen, 2018)

Metoden går ut på å krysse forskjellige teatraliske grunnelementer med ulike arbeidsformer.

Denne metoden ble brukt mye i produksjonens tidlige faser, da vi ville være åpne til å jobbe på mange forskjellige måter. For eksempel krysset vi skyggeteater og improvisasjon for å skape skisser som “Min venn ensomhet”, som endte opp i det ferdige prosjektet.



Figur 2: Teatral Kiasma (Rønningen, 2018, s. 40).

3.5 Faser innenfor egenskapt teater

Egenkapt teater er en prosess som kan deles inn i fem forskjellige faser, der alle de fem fasene har forskjellige mål. Når vi gjennomførte prosjektet kan man alltid plassere oss innenfor en av disse fasene. De tidligere fasene omfavner den egenskapte prosessens ide om likestilling og likeverd til det fulleste, og i vårt tilfelle, startet prosjektet veldig åpent, hvor rollene som ble utdelt var veldig løse, nesten uviktige, og etterhvert som man kommer nærmere fase 4, fremføring og produksjon, strammer man inn rollene, og tilspisser både ansvarsområder og mengden nye ideer, og heller fokuserer på utvikling av de ideene man allerede har. Jeg vil gi en kort forklaring angående hva fase 1-4 innebærer, og hva jeg og min gruppe gjorde under de forskjellige fasene. Jeg velger å ikke gå inn i fase 5, refleksjon, ettersom dette er hva jeg skal gjøre i kapittel 4 i denne oppgaven. Teorien jeg henter rundt fasene innenfor egenskapt teater er hentet fra Mermikides, A & Smart, J. (2010). *Devising in process*. Houndmills: Palgrave Macmillian, og jeg kommer til å bruke Trine Elise Gjermstads oversettelse av teorien. (Gjermstad, 2018)

Fase 1: Startpunkt og ideutvikling

Den første fasen innenfor egenskapt teater handler om å bli kjent, danne gruppe og finne ut hvordan man jobber mest effektivt sammen (Haagenes, 2018). For meg og min gruppe innebærte dette å gå igjennom hvilke typer erfaringer og forventninger vi har, og hvilke roller vi ønsker å jobbe med under produksjonen. Disse rollene var ikke så viktige i begynnelsen av prosessen, men etterhvert som vi kom nærmere visning og fremføring ble de mer avgjørende for hvert medlems arbeidsområde.



Figur 3. *Treasure hunt*, 2010, av Jee Young Lee



Figur 4. *Flu*, 2008, av Jee Young Lee

Den kreative prosessen begynte med bruk av to bilder laget av fotograf Lee Young Lee (1983-), som ble brukt som utgangspunkt i produksjonen. Bildet “*Treasure Hunt*” (Figur 3), og “*Flu*” (Figur 4). Det første vi gjorde med bildene var å sette oss ned en og en, og ha fem minutter med *kreativ skrivning* (2), for å gi oss selv noen temaer vi kan improvisere ut fra (Vedlegg 3). Der vi som en gruppe hadde mange ideer og tolkninger av fotografiene, kom vi frem til at vi selv ville jobbe ut fra temaer som ensomhet, på figur 3, og følelsen av å være overveldet, som vi fikk fra figur 4. Ut fra disse teamene brukte vi en metode som heter *Teatral kiasma* (3), for å improvisere oss frem og lage forskjellige typer kunstneriske produkter, som vi ville ta med videre til referansegruppen vår, for å gi dem noe konkret de kunne reagere og gi tilbakemeldinger på.

Møte 1

I fase 1 hadde vi også et møte med referansegruppen som gikk ut på å bli kjent med dem. Vi gikk ut ifra at de var like spente og nervøse som oss, så vi ønsket å begynne hele prosessen med å forklare hva dette prosjektet gikk ut på og hvilken rolle de hadde i det.

For å bli bedre kjent begynte vi det første møtet med referansegruppen med en kjent lek som vi kalte “Navn + ting”. I denne leken stelte vi oss selv og elevene i en sirkel, hvor vi deretter sa navnet vårt, etterfulgt av en ting eller dyr som bruker samme forbokstav. Leken fungerte fint for å lære noen navn, slik at vi kan referere til referansegrupper med navn i stedet for å si “du” hver gang vi skulle fortelle dem noe.

Etter en litt oppvarmende lek som “Navn + ting”, ville vi få elevene litt ut på gulvet uten å sette mye press på dem, samtidig som vi ville bryte isen. Dette gjorde vi med hjelp av en øvelse som het *dilemmaer*(1). Dette ble en øvelse vi brukte flere ganger gjennom prosessen både fordi elevene fortalte oss at det var den morsomste øvelsen, men også fordi det var en øvelse vi kunne styre for å få svar på det vi ville, for eksempel ved å spørre dem om de var mer interessert i miljø eller mental helse. I disse tilfellene fikk vi ofte gode muntlige tilbakemeldinger og forklaringer på elevenes valg.

Vi ønsket deretter for referansegruppen å gjøre *kreativ skriving* (2), ut fra de samme fotografiene vi brukte. Når vi gjorde denne øvelsen med referansegruppen ba vi dem først skrive i to minutter om hva de gjorde i helga, for å introdusere øvelsen. Referansegruppen ble informert om hvordan kreativ skriving fungerer gjennom å først skrive om helgen sin, og fikk deretter se ett og ett bilde, og fire minutter på hvert bilde for å skrive alt de kan tenke seg om bildene. De utdragene vi likte best, eller som vi fant mest interessante (Vedlegg 4) ble brukt videre innenfor arbeidet med *teatral kiasma*(3).

Den siste øvelsen vi gjorde med elevene var tablå, en Boal-basert øvelse hvor elevene skal skape stillbilder med bruk av egen kropp. vi valgte å bruke øvelsen for å se hvor interessert referansegruppen var på å jobbe på gulvet. Vi begynte øvelsen med relativt simple uttrykk som “bursdag” eller “friminutt” , og gikk etterhvert inn i mer abstrakte temaer som “ensomhet” og “vennskap”. Da øvelsen viste oss at referansegruppen ikke var veldig entusiastisk til å jobbe fysisk på gulvet, i hvert fall ikke foran alle andre, ga den oss også en god følelse av hvem i referansegruppen som var “ledere” og hvem som er “følgere”.

Vi avsluttet besøket med å gi referansegruppen muligheten til å stille oss spørsmål, og oss muligheten til å svare på hva enn de lurte på. Her ville vi gjerne vite hva referansegruppen forventer av oss, og hva vi forventer av dem. Vi lurte veldig på hva elevene synes om opplegget vi satt opp for dem på den dagen, ettersom vi gjerne ville ha tilbakemeldinger som vi kunne bruke på neste møte.

Fase 2: Materiale Innhenting og konseptutvikling

I fase 2 skal man teste ut ideene man fikk i fase 1, for å se om det er mulig å forstørre og forminske de forskjellige elementene (Haagensenl, 2018). Denne fasen var mye preget av å utforske og leke for å finne et brennpunkt. Da vi følte at vi fremdeles ville ha mer retning fra referansegruppen, brukte vi begynnelsen av denne fasen for å lage skisser vi kunne vise frem til referansegruppen. Dette førte til utviklingen av et soundscape, og en scene skisse.

Soundscapet vi utviklet her ble laget ved å bruke forskjellige typer lyd og ambiens i den første delen som bygger seg opp til et klimaks hvor en stol slår i bakken, oppfulgt av en opplesning av

utdragene fra den kreative skrivingen av to personer, med et kor som roper høyere og høyere i bakgrunnen.

Den sceniske skissen het “min venn ensomheten” og ble utviklet ved bruk av *teatral kiasma*(3) ved å slå sammen den teatraliske inngangen skyggeteater og improvisasjon, med bruk av temaet “ensomhet” som vi plukket opp fra den kreative skrivingen. Skissen gikk ut på at man ser skyggen til en person (1) som sitter alene, etterfulgt av en annen person(2) som setter seg ned ved siden av. Person (1) prøver å nå ut til person (2), som trekker seg unna, og ender til slutt opp med å forlate scenebildet.

Møte 2

Målet for dagen under vårt andre møte var å utforske temaet “ensomhet” med referansegruppen. Etter å ha gått igjennom den kreative skrivingen til referansegruppen fra forrige møte fant vi ut at ensomhet var en gjennomgående reaksjon til impulsen vi hadde gitt dem, og det ga oss motivasjon til å se om det lå noe mer her.

Vi begynte det andre møte med en oppvarming, zip zap boing, med en twist. Zip zap boing er en bevegelseslek der alle medlemmer blir tvunget til å bevege på seg, og sammen med leken “pølse i brød” får man et nytt lag av spenning i leken. Hovedmålet med denne øvelsen var å varme opp og komme ut på gulvet.

For å utforske temaet “ensomhet” valgte vi å vise elevene “min venn ensomhet” skissen vår, for deretter å jobbe direkte med ensomhet som tema, ved bruk av tablå. Her delte vi opp klassen i fire, hvor vi hadde lyst til å videreutvikle noen av tablåene vi lagde, ved å først lage et bilde, og deretter en start og en slutt på bildet. Vi fant her fort ut at det å jobbe veldig kreativt på gulvet i et rom der alle kan se alle ikke var en veldig god ide, og det var noe elevene ikke var komfortable med. Likevel ble elevene med på oppgaven. Resultatene var imidlertid ikke noe vi kunne bruke, ettersom elevene ble for ukomfortable til å produsere materiale.

Vi avsluttet det andre møtet ved å vise frem soundscapet vi hadde utviklet med bruk av tekstene vi samlet inn forrige møte. Her ville vi både vise elevene hvordan tekstene de gir oss kan bidra til

å utvikle et produkt, men vi har også muligheten til å be om tilbakemelding, både på temaet og på den generelle “viben” til det vi hadde lagd.

Det var tydelig under dette møtet at elevene var engasjerte i temaet vi hadde plukket ut, og “ensomhet” ble deretter et fokuspunkt for gruppen.

Fase 3: Strukturering av materialet

Den tredje fasen begynte gruppens roller å bli mer relevante under arbeidet, og fokuset lå i å begynne å utvikle en historie. For vår gruppe hadde vi på dette punktet utviklet en ide om to venner som nesten mister vennskapet sitt, og ønsket å bruke referansegruppen i denne fasen for å svare på viktige narrative spørsmål som vi kunne bruke for å fortsette utviklingen historien. (Haagensen, 2018)

Møte 3

Møte 3 ble satt opp som en workshop. Vi hadde nå brukt det skrevne materialet vi fikk av elevene for å utvikle en historie om to venner som nesten mister vennskapet sitt, og vi måtte finne ut av flere ting, men de viktigste spørsmålene våre, og som vi ville stille til referansegruppen var: “Er dette et relevant tema?”, “Hvordan kan vi skrive det på en troverdig måte?” og hvordan løser dere disse konfliktene?”. Måten vi ville få svar på disse spørsmålene var ved å sette opp en workshop i klasserommet som var delt inn i tre stasjoner, en dialog, tegne og skrive stasjon, som roteres på med 20 minutters mellomrom.

Den originale ideen på dialog stasjonen var først å bruke en form for forumteater for å utvikle noen av de scenene allerede har jobbet med innad i gruppen, men etterhvert som vi fikk snakket med elevene ble det mer en stasjon hvor elevene og oss,aktørene, snakket om det narrative i stykket, og om karakterutviklingen til hovedkarakterene. Dette gjorde det klart at elevene likte det når ting ble overdramatisk, da de var veldig ivrige på å gi alle karakterene triste bakhistorier.

På tegne stasjonen hadde vi gjort klart hva de skal tegne, samtidig som de får frihet til å tegne mye av det de vil så lenge det blir relevant for fortellingen vår. Det vil si ting som å tegne et

typisk ungdomsrom, steder du ofte er som ungdom, hvordan klær ungdom har på seg osv. Tanken med tegne stasjonen var generelt å få en ide om hvordan et ungdomsliv ser ut visuelt. Tegningene fra denne stasjonen hjalp oss med å visualisere hvordan innsiden av rommet til hovedpersonen skulle se ut.

På skrivestasjonen gjorde vi klart store ark med impulser og spørsmål elevene kan skrive om, slik som “krangler du med vennene dine?”, “Hvordan løser du krangler med vennene dine?” og “Hvilke vanskelige valg tar du i løpet av hverdagen?”. Disse spørsmålene er laget for at vi skal kunne bruke responsen vi allerede har utviklet. Det ble tydelig igjennom skrivestasjonen at elevene ikke ofte krangler mye med vennene sine, men at når det først var en krangel, var det ofte fordi noen bedro tilliten til en venn, ofte gjennom å fortelle en hemmelighet.

Stasjonene i møte 3 ga oss mye materiale vi kunne jobbe videre med, og for å få en oversikt over det materialet vi samlet inn endte vi opp med å henge alle arkene på veggene i rommet vi arbeidet i, noe som gjorde at alt materialet var lett tilgjengelig når vi skulle jobbe videre.

Frem til det neste og siste møte med elevene endte vi opp med å jobbe mer med narrativet, til vi hadde noe vi kunne begynne å plassere scener i. Det var dette vi ville i hovedsak vise frem i det siste møtet, da vi ville få en direkte respons fra referansegruppen på hva de synes og hva de mener manglet.

Møte 4

Det fjerde og siste møte vari lokalet der gruppen vår arbeidet, og hadde satt opp scenografi. Dette var dagen referansegruppen skulle komme til oss, noe som ga oss muligheten til å vise frem stykket vårt på en kontrollert måte med lyd og lys. Dette ble også den lengste dagen vi fikk med elevene ettersom de var hos oss fra 10-13, i motsetning til den vanlige 08:15 - 09:45, noe som ga oss mulighet til å motta og bearbeide så mye stoff som mulig fra elevene.

Det som var viktigst for oss når det kom til elevenes besøk hos oss var at vi fikk vise frem hva vi har lagd, og få skikkelig tilbakemelding på det vi har laget. På dette punktet hadde vi narrativet,

karakterer og setning ganske klart, så det viktigste for oss når det kom til visningen var å få vite om elevene likte det de så, og om de følte at det i det hele tatt var et spennende tema for deres aldersgruppe. Etter visning av stykket snakket vi med elevene i plenum om hva de likte og hva de ikke likte. Vi avsluttet tilbakemeldingene med å dele ut ark, å gi elevene 10 minutter for å skrive ned de tingene de likte eller ikke likte, noe som ofte er litt enklere enn å si det høyt ut, spesielt for denne klassen.

Etter visning ville vi bruke visningen for å spørre elevene direkte spørsmål om hvordan vi burde fortsette arbeidet med stykket. Elevene ble før lunsj delt opp i to, der en gruppe snakket med lyd og videoansvarlig om hvordan vi kan bruke lyd og lys, mens den andre halvdelen snakket med skuespiller og produsent om karakterer og setting. Etter lunsj ble elevene delt inn i tre dialog grupper. Vi lot elevene velge grupper selv da det var tydelig at elevene jobbet bedre når de fikk sitte med vennene sine. Her fikk elevene drøfte seg imellom om hva vi kunne gjort videre på stykket, samtidig som vi gikk rundt for å delta i diskusjonene innimellom. Her igjen, ble det tydelig at referansegruppen likte det når ting var klisje. Dette førte til at vi sammen med elevene utviklet en helt ny karakter som ble en sentral del av historien, nemlig snerk, som ble stykkets antagonist, og som elevene var veldig tydelige på, måtte ende opp i en slåsskamp. Dette ga oss muligheten til å virkelig avslutte stykket med et pang.

Samtidig som resten av klassen var i dialog på gruppen, var to elever, som hadde meldt seg som skuespillere til prosjektet med regissør og skuespiller for å snakke om forventninger, teater og når man må være tilgjengelig hvis man vil bli med på stykket som skuespiller. Etter det var gjort jobbet vi med scenene der to elevene skulle delta, og prøvde ut forskjellige måter å inkorporere de i forskjellige scener.

Fase 4:Fremføring og produksjon

Fase 4 består av den siste biten før forestillingen skal vises for et publikum, selve forestillingene og ofte analyse, som jeg skal gjøre i neste kapittel. Denne perioden besto av å skrive ferdig narrativ og manus, øve inn scenene og ferdigstille alt av lyd og lys. (Haagensen, 2018)

Selve visningen av produksjonen var en positiv opplevelse, selv om den umiddelbare reaksjonen av publikum ikke var så bra. Ettersom vi startet stykket før publikum satte seg, var åpningen bestående av hovedpersonen som spilte luftgitar til rockemusikk mens publikum satte seg ned. Her var det mye tulling blant elevene, og mange kommentarer. Men, det største tegnet til at vi virkelig traff målgruppen vår kom da vi begynte selve historien, da selv de mest bråkete elevene endte opp med å sitte stille, samt synlige reaksjoner i de delene av stykket da vi samhandlet direkte med publikum, ved å peke å rope på dem i visse scener.

4. Analyse

I analysekapittelet i denne oppgaven bruker jeg Rolfe, Freshwater og Jespers “Reflective Cycle chart” (Dawson, 2014, s. 30)

4.1 Hva

Under produksjonen jobbet jeg og ensemblet mitt for å skape teater for ungdom.

Produksjonsmetoden vi brukte var devised, eller egenskap teater med dramapedagogisk mål gruppearbeid. Vi arbeidet sammen med en ungdomsskoleklasse som vi møtte fire ganger, som vi satte opp aktiviteter og workshops med. Vi endte opp med å arbeide med temaet vennskap, ettersom dette var et av temaene elevene viste stor interesse for. På grunn av den lave mengden møter vi hadde til rådighet med elevene, og mengden tid mellom møtene, ble ikke elevene like deltakerne i prosjektet som vi hadde håpet, men de ble fremdeles en avgjørende del innenfor tematisk og narrativ utvikling. Prosessen med å hente inn materiale, arbeide kreativt med materialet og vise det kreative til elevene for å hente mer materiale fungerte fint, og vi endte opp med å vise et tidlig utkast til elevene på det siste møtet vårt. Deretter jobbet vi med å ferdigstille narrativet og sette regi på de forskjellige scenene, før vi viste frem stykket til flere av klassene på skolen, og referansegruppe klassen vår.

4.2 Hva så

Som en besvarelse på en oppgave utførte vi prosjektet, og faget var bestått, men det var flere ting som ikke nødvendigvis gikk helt optimalt. På grunn av ting som var utenfor vår kontroll, som forskjellig ferie, aktivitetsdager og viktige hendelser på skolen ble møtene våre med referansegruppen, som er så fundamentale for oppgaven, kuttet fra 8 møter til 4. Ikke bare ga dette oss lite tid til å vise frem det vi selv gjorde til elevene, men vi fikk også begrenset tid til å bli kjent med dem, og med to uker mellom hvert møte, endte vi opp med å bruke mye tid på å gjøre elevene komfortable med å snakke med oss, istedenfor å faktisk gjøre aktivitetene vi hadde planlagt. Elevene, som allerede var ganske sjenerte å begynne med, var også veldig skeptiske til å ta større deler i produksjonen, ettersom hele prosessen med å bli kjent med den startet på nytt hver gang vi møttes. På den andre siden, fungerte det siste møte med elevene svært godt, ettersom det varte lengre, og vi fikk varmet opp elevene skikkelig og åpnet opp det metaforiske skallet rundt dem. Dette var kanskje den mest effektive dagen, hvor, etter å ha sett et utkast av problematikken i stykket, kom elevene med utrolig mange gode forslag og ideer som endte opp i det ferdige produktet.

4.3 Hva nå?

Nå som jeg har brukt denne produksjonsmetoden en gang, ville jeg definitivt brukt den igjen, men etter refleksjon ville jeg definitivt gjort flere ting annerledes. Først og fremst ville jeg sørget for at vi både fikk flere møter med referansegruppen, men også at møtene varte lengre, og at det var kortere tid mellom møtene. At elevene åpner seg opp rundt aktørene som jobber med dem er en viktig del av prosessen, som man rett og slett ikke kan gjenta hver eneste gang man møter med dem.

Nå som jeg er utstyrt med kunnskap om hvordan typer aktiviteter som fungerer, hvordan type som gir materiale, og hvilke typer aktiviteter elevene er engasjerte i å delta i, ville jeg også satt av mer tid til å ikke bare passe på at dagen er planlagt riktig, men også passet på at jeg har mer teori som bakgrunn i valg av aktiviteter, ettersom å prøve å feile ikke er en metode som fungerer når man kun har fire møter med referansegruppen sin.

5. Drøfting

Gjennom å jobbe med egenskap teater og bruk av referansegrupper har jeg observert hvordan bruken av referansegrupper i denne settingen bidrar til å forbedre sluttresultatet i en teaterproduksjon rettet mot ungdom. I drøftingskapittelet skal jeg argumentere for hvilke øvelser som fungerte best innenfor min referansegruppe, hvilke utfordringer man kan møte når man arbeider på denne måten. Videre vil jeg se på mulige begrensninger forskningen min har hatt og konkludere med å besvare problemstillingen min.

Under arbeidet med referansegruppen ble det tydelig at effektiviteten til en referansegruppe vil variere, og man må være fleksibel på hvordan en skal arbeide med referansegruppen. I mitt tilfelle var det tydelig at jeg hadde en svært sjenert gruppe, og den minimale mengden tid jeg fikk med dem gjorde at det ble vanskelig å jobbe med praktiske teater innganger, slik som tablå, og at jeg endte opp med å gjøre mer lavterskel aktiviteter, som “dilemma” og “kreativ skriving”. Disse øvelsene fungerte som veldig gode innganger for referansegruppen, ettersom det er øvelser som gir oss materiale å jobbe med, ettersom vi fort finner ut hvor interessen til målgruppen vår ligger. Det beste eksempelet, som også påvirket sluttresultatet, hvor elevene skulle plassere seg i rommet basert på hva de synes var mest viktig av klima og mental helse. Her gikk hele klassen mot mental helse, noe som ledet oss mot temaer som ensomhet og andre utfordrende situasjoner en ungdom kan finne seg i, og som til slutt ledet til teamet om vennskap. Her er det tydelig at referansegruppen, gjennom forskjellige øvelser, påvirket produksjonen, gjennom materiale innsamlingen vår. (Aune, 2004)

I tillegg til å påvirke produksjonen gjennom materialet vi brukte for utviklingen av narrativ, påvirket elevene også ved å gi direkte tilbakemelding, noe som i mitt tilfellet ble utnyttet best gjennom å vise det ferdige prosjektet i en helhet for elevene i det siste møtet vi hadde med dem, oppfulgt av en workshop med dialog og kreativ skriving, hvor elevene direkte kommenterte på forskjellige elementer i stykket. Her bidro referansegrupper i alt fra narrativet i historien, med flere av elevene som nevnte hvordan de manglet en klimaks, eller en slåsskamp, noe som ledet til utviklingen av en ny karakter og en ny struktur i sluttproduktet. I tillegg kommenterte

referansegruppen på ting vi ikke tenkte på selv, som hvordan vi ikke kan nevne mobiler eller internett, fordi da antar vi til at stykket er satt i nåtid, og i nåtid ville mye av innholdet funnet sted på telefonen. Elevene mente at vi heller burde sette stykket på 80-tallet, fordi da vil ikke målgruppen vår vite om noe er feil, siden de ikke levde på den tiden. (Heddon & Milling, 2006)

Produksjonen brukte også en egenskap metode, hvor bruk av referansegruppe ga oss flere utgangspunkt vi kunne jobbe oss ut fra, i tillegg til at vi kunne, på samme måte som kunstnere på 70-tallet viste frem uferdige prosjekter for publikum for å få tilbakemeldinger, få tilbakemeldinger ved hvert møte med referansegruppen på om de likte det vi hadde gjort med materialet vi samlet inn. Reaksjonene og muligheten til å implementere referansegruppens tilbakemeldinger inn i produktet visste for oss at selv om bruk av referansegrupper innenfor egenskapt teater har blitt gjort lenge, fungerer det også når det er ungdom som er referansegruppen i dag.

Å være med på produksjonen som en aktiv aktør har gitt meg en mulighet til å se virkningen bruken av referansegruppe har hatt på produktet veldig nært. Det betyr at jeg kan stole på dataen min, og kan konkludere med den forskjellige øvelsenes effektivitet med førstehånds observasjon. Ettersom prosjektet først ble gjort uten noen baktanke til å gjøre forskning rundt det mangler jeg mesteparten av det fysiske emperiet, og er derfor nødt til å bruke det emperiet som ble lagret digitalt under produksjonen og mine egne personlige observasjoner som. Selv om jeg prøver å være så objektiv som mulig, er jeg tilbøyelige å være litt subjektiv. I tillegg førte dette til at jeg aldri sendte inn spørreundersøkelser til referansegruppen rundt sluttproduktet, noe som kunne gitt verdifull data.

6. Avslutning

Basert på den gjennomførte undersøkelsen og erfaringene med bruk av en referansegruppe bestående av ungdommer i teaterproduksjon rettet mot ungdom, kan det konkluderes med at bruk av referansegrupper er en verdifull metode for å forbedre sluttresultatet og skape et mer relevant og engasjerende teaterstykke. Gjennom øvelser som "dilemma" og "kreativ skriving" ble det tydelig at referansegruppen bidro til å generere materiale og innspill som direkte påvirket

utviklingen av narrativet i forestillingen. Ved å gi direkte tilbakemelding og delta i dialogen rundt produksjonen, bidro ungdommene også til å korrigere og berike elementer i stykket som ikke hadde blitt vurdert tidligere.

Fleksibilitet i tilnærmingen til referansegruppen viste seg å være viktig, da ulike grupper kan ha ulike behov og preferanser. I dette tilfellet, hvor referansegruppen var sjenert og tiden begrenset, var det nødvendig å tilpasse øvelsene til å være mer lavterskel og dialogbaserte. Det er derfor viktig å være lydhør overfor gruppen man jobber med og justere tilnærmingen deretter.

Bruken av en egenskapt metode, hvor referansegruppen ble involvert tidlig i prosessen og fikk mulighet til å gi tilbakemeldinger underveis, viste seg å være effektiv. Det skapte en dynamisk samhandling mellom produksjonsteamet og ungdommene, og ga muligheten til å implementere deres ideer og ønsker i sluttproduktet. Dette bekrefter at referansegrupper fortsatt kan være en verdifull ressurs innenfor dagens ungdomsmiljøer, selv om metoden har blitt brukt i lang tid.

Imidlertid er det viktig å erkjenne noen begrensninger ved studien. Forskningsmaterialet var hovedsakelig basert på digitale opptak og personlige observasjoner, noe som kan være noe subjektivt. Videre ble det ikke gjennomført spørreundersøkelser eller andre former for systematisk datainnsamling fra referansegruppen etter at produksjonen var ferdig, noe som kunne ha gitt mer verdifull innsikt og objektive data.

Samlet sett viser denne undersøkelsen at en referansegruppe satt sammen av ungdom kan være svært nyttig i utviklingen av teater for ungdom. Gjennom å engasjere ungdommene direkte, skape rom for deres innspill og ta hensyn til deres perspektiver, kan man oppnå et mer autentisk og relevant teaterstykke. Det anbefales derfor å fortsette å bruke og utforske bruken av referansegrupper i ungdomsteater, samtidig som man tar hensyn til gruppens individuelle behov og arbeidsmetoder.

Referanseliste

Aune, V. (2013). *Teater med barn og unge: En studie av barne-og ungdomsteateret ved Rogaland teater*. Akademika forlag.

Dawson, K. Kelin, D. A.. (2014). *The reflective teaching artist*. Intellect Books Limited.

Gjermstad, T. E. (2018) Skuespilleren som multikunstner: *En analyse av skuespillerens bidrag i prosjektet "Er det virkelig virkelig? En teaterforestilling for ungdom"* .
[Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Heddon, D. Milling, J.. (2015). *Devising performance: a critical history*. Bloomsbury Academic.

Mermikides, A. (2017). *Devising in Process*. Red Globe Press.

Haagensen, C. (2014). *Lived Experience and Devised Theatre Practice. A study of Australian and Norwegian Theatre Students' Devised Theatre Practice*. Doktoravhandling, NTNU: Trondheim

Aune, V. (2004). Devised theatre – hva og hvorfor Aune, V. Gjervan E. & Rasmussen, I. B. Seminaret ved Trøndelag teater (2004): 6 innlegg om ungdomsteater. KUBE 2004:2. Skriftserie fra institutt og medievitenskap.

Aune, V., Haagensen, C., Rønningen, L. E., Fretheim, G., Slotterøy, R., Aaltonen, H., Rønning, B. & Bruun, E. F. (2018). *Teaterproduksjon. Ti produksjonsestetiske innganger*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. DOI

Moi, M. Arntzen, K. O. (2023). Barneteater. *Storie Norske Leksikon*. Hentet 22.05.2023 fra <https://snl.no/barneteater>

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.

Lee, J,Y. (2010). *Treasure Hunt*.

[Fotografi]([Link](#))

Lee, J, Y. (2008). *Flu*.

[Fotografi] ([Link](#))

Vedlegg

Vedlegg 1: Selvevaluering av møter

Møte 1

Vi må gripe ordet i det det glir ut.

Gi dem tid til å svare.

Om vi ønsker å få svar verbalt må vi sette oss i mindre grupper og spørre og ha en dialog.

Rolig klasse - vennlige, enkle å ha med å gjøre.

Fint med tablå: ser hvem som er ledere og følgere.

Generelt ha masse backupforslag.

De satt pris på å få være aktive. Også positivt med skrivning. Likte dilemma veldig godt.

Fokusere på navn i drypp fremover. Eks: stå i sirkel og si navnet til noen andre for å bytte plass.

Vi må planlegge tid bedre. Bedre med flere øvelser å ta fra, så vi ikke får for lite tid. (hva MÅ vi gjøre og hva KAN vi gjøre?). Om vi holder oss på tida kan vi droppe det vi tenker som "fyll".

Klotteslett i stedet for antall minutter på aktivitetene.

Når vi lander på et tema er det interessant må vi snevre oppgavene mot det.

Ros for de som er stille også, de er også deltakende.

Interessert i det digitale.

Møte 2

Spør om det vi har sett. Skulle ha startet dialog etter brevskrivningen.

Tablå gikk ikke så bra. Tungt å dra i gang, og vet ikke helt hvor nyttig det er for videre arbeid for oss.

Enda mer backup som er godt forberedt.

Vi kan bruke dilemma for å få tilbakemelding på det vi gjør (syns dere dette var kult/ikke kult? Hvorfor/hvorfor ikke?)

Vi kan ta med papir og maling, gråpapirrull, stoff - ha workshop med dem

Møte 3

det gikk veldig bra i dag!

fikk mye ut av å ha dem hver for seg og fordelt i mindre grupper

i fremtiden hadde vi gjort skriveoppgaven mer konkret. "nå gjør vi sånn" i stedet for "gjør hva dere vil"

skulle fortalt mer om konsept i starten

fikk det vi trenger for å videreutvikle narrativet!

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Samtykkeskjema

Til elever og foresatte.

I dette samarbeidsprosjektet mellom [REDACTED] for [REDACTED] [REDACTED], handler det i all hovedsak om å produsere og innhente materiale og inspirasjon til å lage en teaterforestilling med ungdom som målgruppe. To skoletimer i uken frem til uke 10 skal [REDACTED] arrangere workshops for klassen. Opplegget og tilnærmingen vil variere, men vi vil utforske deres historier, teatersyn og engasjement gjennom teaterøvelser og lek. Vi vil også kanskje holde individuelle intervjuer, som også er en måte å innhente inspirasjon til hvordan vi kan lage en best mulig forestilling for målgruppa vår.

Vi sender dette samtykkeskrivet med ungdommen hjem fordi vi ønsker å kunne ta opp bilder, filmer og lyd underveis i workshopene. Opptakene skal ikke brukes i forestillingen eller deles med noen andre enn oss i denne spesifikke [REDACTED]. Å kunne ta bilder og filmer under øvelsene eller ta opp intervjuene kan være viktig for oss underveis i prosessen for å ha noe konkret materiale å jobbe med. Vi vil være tydelig fremfor elevene om når vi gjør opptak.

Jeg samtykket med dette at mitt barn, som deltar på workshops, kan dokumenteres ved bilde-, film- og/eller lydopptak.

- Ja
- Nei

Underskrift:

Dato og sted:

Vedlegg 3 : Utdrag fra egen kreativ skriving

Frihet og glede I ensomhet

Stillhet

Grønn = frihet

Miljø/natur

Rødt- kontrast-sinne/ensomhet

Å lete etter noe du ikke vil ha

Vedlegg 4 : “Utdrag fra kreativ skriving”

Bilde 1

“Månen som er på veggen ser ikke ekte ut”

“følelse av å være fanget i det fri” “Å være fri, men å føle seg fanget i kanskje en følelse eller en situasjon”

“Det er et hull langt oppe på veggen som slipper inn lys”

“Dystert, ensomt, havet, ukjent” “innelåst med sorg” “Følelser man kan ha inne i seg, som er innestengt som du prøver å forske på” “Finne ut hvorfor du føler deg sånn”

“De en jente som svømme rundt i bunnen av et basseng. Væggen e skittat og glatt, som får plassen t å skje hjæmsøkt ut”

“en jente som blir spist opp av maur”

“Hun er stengt inne i et rom der månen skinner og gresset gror, men det er fortsatt ingen vei ut”

“Det spiller ingen rolle fordi gresset er som en myk dyne som holder deg godt og kompakt ned mot bakken” “det er liv selv om man kanskje er stuck i en fase”

Bilde 2

“siste mennesket på jorda” “tankene hennes bare flyr rundt i rommet og hun kan ikke kontrollere dem”

“plast er bra, men i tillegg er det negativt” “Jente med paraply som prøver å unngå det - som vi gjør også, men hun lar det skje - som vi gjør også”

“det regner pant” “blod på bakken” “jeg kommer ikke på noe mer så her skal jeg snakke om sjakk”

“Virus og jente som prøver å holde seg bort fra det” “isolerer seg fra samfunnet ved å bruke paraplyen”

