

# Teaterproduksjon

## Ti produksjonsestetiske innganger

---

Vigdis Aune og Cecilie Haagensen (red.)



# Teaterproduksjon



Vigdis Aune og Cecilie Haagensen (red.)

# Teaterproduksjon

TI PRODUKSJONSESTETISKE INNGANGER

ÇAPPELEN DAMM AKADEMISK



© 2018 Vigdis Aune, Cecilie Haagensen, Lene Helland Rønningen, Gunnar Fretheim, Remi Slotterøy, Heli Aaltonen, Barbro Rønning, Ellen Foyen Bruun.

Dette verket omfattes av bestemmelsene i *Lov om opphavsretten til åndsverk m.v.* av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC-BY-NC-ND 4.0. Denne lisensen lar andre kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, under forutsetning av at det oppgis korrekt kreditering og lenke til lisens. Dette kan gjøres på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av verket. Materialet kan ikke benyttes til kommersielle formål. Dersom du remixer, bearbeider eller bygger på materialet, kan du ikke distribuere det endrede materialet. Lisensvilkår: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.no>

Boka er utgitt med støtte fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

ISBN PDF: 978-82-02-59025-3

ISBN EPUB: 978-82-02-62343-2

ISBN HTML: 978-82-02-62344-9

ISBN XML: 978-82-02-62345-6

DOI: <https://doi.org/10.23865/noasp.43>

Dette er en fagfellevurdert antologi.

Omslagsdesign: Cappelen Damm

Omslagsbilde: Heli Aaltonen

Cappelen Damm Akademisk/NOASP

[noasp@cappelendamm.no](mailto:noasp@cappelendamm.no)

# Innhold

<b>Forord</b> .....	<b>7</b>
<b>Introduksjon</b> .....	<b>9</b>
<i>Vigdis Aune og Cecilie Haagensen</i>	
<b>Kapittel 1 Teatral kiasma - for å skape en bredere tilgang til dramaturgiske åpninger i teaterproduksjon</b> .....	<b>35</b>
<i>Lene Helland Rønningen</i>	
<b>Kapittel 2 En scenografisk inngang til teaterproduksjon</b> .....	<b>57</b>
<i>Gunnar Fretheim</i>	
<b>Kapittel 3 Lyd og musikk i teater og performance</b> .....	<b>79</b>
<i>Vigdis Aune og Remi Slotterøy</i>	
<b>Kapittel 4 Experimenting with the actor-role relationship in animation theatre acting</b> .....	<b>97</b>
<i>Heli Aaltonen</i>	
<b>Kapittel 5 ODA: Opplevelsesbasert Dramaturgisk Analyse - fra tekst til regikonsept</b> .....	<b>127</b>
<i>Barbro Rønning</i>	
<b>Kapittel 6 Sceneteksten som aktiv partner</b> .....	<b>155</b>
<i>Ellen Foyn Bruun</i>	
<b>Kapittel 7 Gruppeprosesser og faseinndeling i egenskapt teater</b> .....	<b>179</b>
<i>Cecilie Haagensen</i>	
<b>Kapittel 8 «Speil, speil på veggen der»: Målgruppearbeid i egenskapt teaterproduksjon for ungdom</b> .....	<b>199</b>
<i>Cecilie Haagensen</i>	
<b>Kapittel 9 Visningsseminar med kritisk responsprosess</b> .....	<b>223</b>
<i>Vigdis Aune</i>	
<b>Kapittel 10 Vurdering av praktiske eksamener i drama og teater</b> .....	<b>243</b>
<i>Lene Helland Rønningen</i>	
<b>Forfatterne</b> .....	<b>263</b>

## Til leseren

Denne boken inneholder eksterne og interne hyperlenker. De eksterne lenkene åpner et vindu i nettleseren din, mens de interne sender deg til annet sted i boken. For å komme tilbake til utgangspunktet etter å ha klikket på en intern lenke, er det en fordel å bruke «forrige visning» i sidenavigeringen. For Adobe Acrobat gjøres dette på følgende måte:  
[https://helpx.adobe.com/acrobat/using/navigating-pdf-pages.html#retrace\\_your\\_viewing\\_path](https://helpx.adobe.com/acrobat/using/navigating-pdf-pages.html#retrace_your_viewing_path)

## Forord

Seksjon for drama og teater, som sorterer under Institutt for kunst- og medievitenskap (IKM) ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), har i flere tiår utdannet studenter i teaterproduksjon, både tekstbaserte produksjoner og egenskapte produksjoner på bachelor- og masternivå. Her har man opparbeidet seg erfaringer, strategier, metoder og verktøy i et bredt spekter av teaterformer.

Imidlertid foreligger det svært lite relevant litteratur om undervisning og veiledning i teaterproduksjon på dette nivået. Pensum har i all hovedsak vært på engelsk – både på bachelor- og på masternivå. Vi opplever derfor at det er et behov for å tilby studenter materiale på norsk og med utgangspunkt i norske undervisningserfaringer.

I denne antologien reflekterer en gruppe kollegaer innen teatervitenskap over aspekter ved sin undervisning i teaterproduksjon. Ut fra forståelsen av teaterproduksjon som en arena for forskningsbasert undervisning har dette miljøet siden midt på 1970-tallet hatt en kontinuerlig praksisinformert debatt om mål, innhold, metoder, produksjonsplattformer, dramaturgi, produksjonskonsepter, produksjonsformater, veiledning, eksamensformer og vurderingskriterier. Arbeidet med antologien har bidratt til avklaring og presisering av konsepter, begreper og diskusjoner knyttet til teaterproduksjon som kunstnerisk felt, som fenomen i kunstbasert forskning og som arena for utvikling av kreativ og kritisk kunnskap.

Teaterproduksjon er et komplekst fenomen. Som skapende arbeid erfares det – av studenter så vel som undervisere – som både multimodalt og kollektivt. Estetiske ressurser og potensial i produksjonen står i et dynamisk, uunngåelig forhold til etiske, sosiale og kulturelle interesser i den konkrete konteksten. I antologien splitter vi opp fenomenet teaterproduksjon og retter oppmerksomheten mot i alt ti ulike aspekter vi har funnet interessante og nyttige. Med utgangspunkt i den enkelte forfatterens praktisk-teoretiske kompetanse innføres spesifikke faglige vokabular og diskusjoner som konkretiseres ved hjelp av empiri og kasusstudier. Det er et mål at antologien, gjennom å tilby en utdyping av ti produksjonsetetiske

inn ganger, skal gi økt forståelse for hvordan kompetanser, medier og kollektivt samspill kan utfordres og utvikles innenfor teaterproduksjon.

Som forfattere skylder vi våre studenter en stor takk for nysgjerrighet, mot og arbeidsglede i tekstbaserte og gruppebaserte produksjoner på bachelornivå og i et bredt spekter av produksjoner innen performance og teater på masternivå. Uten studentene ville vi ikke hatt den praktisk-teoretiske kunnskapen som kreves for å kunne skrive en antologi om teaterproduksjon i høyere utdanning. Fagmiljøet har drevet et kontinuerlig arkivarbeid med dokumentasjon fra teaterproduksjon, fra eksamensforestillinger og fra innsamling av prosjektrapporter. Uten dette rike bilde-, lyd- og tekstarkivet ville vi ikke hatt materiale til å kunne sannsynliggjøre og levendegjøre denne kunnskapen. Her skylder vi produsent Nils Christian Boberg og scenograf Gunnar Fretheim en særlig takk. I arbeidet med de ulike kapitlene har Fretheim gjort et omfattende arbeid med utvalg og redigering av levende og stille bilder, og slik vært en viktig ressurs for både forfatterne og redaktørene.

Redaktørene takker for økonomisk støtte til publisering fra NTNUs publiseringfond og det Humanistiske fakultet ved NTNU. Institutt for kunst- og medievitenskap har støttet prosjektet med positiv oppmerksomhet og midler til å reise på skrivesamlinger. I vår egen fagseksjon har diskusjoner i kunstbasert forskningsgruppe hatt betydning for troen på og fremdriften i prosjektet. Til våre medforfattere vil vi si tusen takk for gjensidig, konstruktiv og kreativ kritikk.

Samarbeidet med Cappelen Damm om publisering i Open Access har gjort det mulig å tydeliggjøre forbindelsen mellom antologiens faglige og vitenskapsteoretiske grunnlag, den konkrete produksjonspraksisen ved NTNU og de enkelte kapitlene. Vi takker for interessante, åpne og konstruktive samtaler om hvordan publiseringsformatet best kan tjene fagstoffet og potensielle lesere.

Vi håper antologien er interessant og kan skape gjenkjennelse hos studenter og hos ansatte som har teaterproduksjon som undervisnings- og forskningsfelt ved universitet og høyskoler. De ulike kapitlene og temaene de behandler, kan være aktuelle for drama- og teaterlærere i folkehøgskoler, videregående skoler og i kulturskolen – og for andre som legger til rette for og veileder teaterproduksjon.

Vigdis Aune og Cecilie Haagen sen

# Introduksjon

## Produksjonsestetiske innganger til teaterproduksjon

*Vigdis Aune*

Institutt for kunst- og medievitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

*Cecilie Haagensen*

Institutt for kunst- og medievitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Denne antologien handler om teaterproduksjon som undervisningsfelt i høyere utdanning. Kapitlene søker å begrunne og utdype noen sentrale diskusjoner forfatterne har tatt del i når det gjelder undervisning, veiledning, produksjonsmøter og eksamensarbeid. Teaterproduksjon er preget av samarbeid hvor ulike kompetanser utfyller og ofte flyter over i hverandre. I denne antologien har hver av de faglige stemmene fått anledning til å formulere sin særegne kompetanse og interesse i et kapittel og konkretisert denne gjennom empiri og kasus fra egen undervisning og veiledning. Kapitlene kretser allikevel om det samme praktisk-teoretiske feltet: Hvilke forståelser, strategier, metoder og verktøy kan gjøre teaterproduksjon til en skapende og kritisk kunst- og kunnskapsdannende arena? Antologiens tittel gjenspeiler en felles forståelse av teaterproduksjon som fenomen og praktisk arbeidsfelt.

I en teaterproduksjon undersøkes aktuelle teatervitenskapelige konsepter, begreper og konvensjoner på en arena hvor fagforvaltere møter unge voksne og deres kulturforståelse, faglige interesser og ambisjoner. I dette arbeidet konfronteres fagforvalteren ubønnhørlig med *det konkrete* – person

Sitering av dette kapitlet: Aune, V., & Haagensen, C. (2018). Introduksjon: Produksjonsestetiske innganger til teaterproduksjon. I V. Aune & C. Haagensen (Red.), *Teaterproduksjon. Ti produksjonsestetiske innganger* (s. 9–33). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.43.cho>  
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

og kropp, sted og rom, tekst og materiale, lys og visualitet, lyd og rytme. Den konkrete konteksten som rammer inn produksjonen, omfatter både en sosial og etisk arbeidskultur og en praktisk og estetisk teknologikultur. Teaterproduksjonens særegne «innspillingshistorie» peker mot en pragmatisk anerkjennelse: Hvert prosjekt er genuint med sine spørsmål og utfordringer.

Bokens tittel har vokst frem som en respons på vår forståelse av fagforvalterens posisjon i teaterproduksjon. Vi opplever og reflekterer; vi responderer innenfra, fra prøven, fra visningen og fra veiledningen. Når vi skriver, tar vi utgangspunkt i en produksjonsetetisk posisjon. En resepsjonsetetisk posisjon og analyse kan forholde seg kritisk og distansert til teaterproduksjon som et ferdig formet estetisk produkt. Teaterproduksjon – forstått som skapende og lærende prosess – trenger andre, mer varierte og spesialiserte verktøy for å kunne analysere og lære i, om og av den kunst- og kunnskapsdannende produksjonen. En produksjonsetetisk inngang til teaterproduksjon er grunnlagt på pragmatisk estetikk som inkluderer faktiske, kulturelle og sosiale forhold så vel som mediale ressurser i analyse og vurdering (Dewey, 1934/2005; Rasmussen, 2013; Shusterman, 1992).

Modellen under viser hvilke ti tema som blir behandlet i kapitlene:



Laboratoriet som arbeidssted er rammen for kapittel 1–4. Her presenteres og drøftes metoder med utgangspunkt i det som regnes som spillets fire grunnleggende bestanddeler: tekst, rom, lyd og aktørens kropp (States, 1996).

Utgangspunktet for Lene Helland Rønningens kapittel *Teatral kiasma – for å skape en bredere tilgang til dramaturgiske åpninger i teaterproduksjon* er erfaringer med at studenter for tidlig lukker tolkningen av teksten. Metoden retter seg inn mot startfasen i en teaterproduksjon, og hensikten er å bidra til å åpne teksten slik at nye og uventede muligheter kommer til syne. Metodikken baserer seg på et krysningsprinsipp som forfatteren benevner som *kiasma*. Den tilbyr studenten en systematisk utprøving av ulike og varierte kombinasjoner av medier, arbeidsformer og tekst. Metodikken analyseres i lys av Richard Shustermans fenomenologiske teori om kunst som dramatisering. Kapitlet viser hvordan dramatisering gjennom teatral kiasma kan fungere som en strategi for å fokusere på innhold, samtidig som det skapes åpenhet, variasjon og bevissthet om form.

I kapitlet *En scenografisk inngang til teaterproduksjon* skriver Gunnar Fretheim om scenografens rolle og scenografiens funksjon i arbeidet med å utvikle romlige og visuelle ressurser som inngang i teaterproduksjon. Han presenterer scenografilaboratoriet – ikke som et fast sted, men som en innledende arbeidsmodus for produksjonsgruppen. Fra dette utvikles både en kollektiv forståelse av rom og visualitet og scenografens valg av materiale, verktøy, metaforer og visuelt design. Med utgangspunkt i en modifisering av Anne Bogarts forståelser og begreper i Viewpoints analyserer han hvordan scenografen anvender scenografilaboratoriet, og benytter deskriptiv analyse som eksperimentell undervisningsform i teaterproduksjon.

I kapitlet *Lyd og musikk i teater og performance* presenterer Vigdis Aune og Remi Slotterøy lyd som et selvstendig medium med distinkte ressurser, verktøy, metoder og uttrykksmuligheter i teaterproduksjon. Kapitlet bygger på forståelse fra dramaturgi, musikkteknologi og multimodalitetsteori. Den lydlige inngangen blir diskutert ved bruk av to kasus, én bachelorproduksjon innen ungdomsteater og ett stedsspesifikt prosjekt i dramaturgi i masterprogrammet. Et sentralt spørsmål i analysene av



kasus er kontekstens betydning for lydmediets selvstendige innflytelse og funksjon i produksjonene.

Heli Aaltonen viser i sitt kapittel *Experimenting with the actor-role relationship in animation theatre acting* hvordan eksperimentelt arbeid med animasjon kan gi aktøren utfordrende og utviklende erfaringer med relasjonen mellom kropp og spill. I laboratoriet arbeider studentene med intermediale teknikker: animasjon av objekter, materiale og teknologiske medier. Analysen viser hvordan arbeid med animasjon gir studenten muligheter til å utforske animatørens spesielle posisjon mellom rolle og skuespill. Det teoretiske grunnlaget er teori om animasjonsteater, og kapitlet drøfter det eksperimentelle laboratoriet som inngang til aktørens arbeid med teaterproduksjon.

Tekstbasert teaterproduksjon er ramme for kapittel 5 og 6. Kapittel 5 gjør en inngang gjennom fiksjonsuniverset og presenterer en metode for opplevelsesbasert utvikling av et regikonsept. Kapittel 6 argumenterer for en metodisk inngang hvor teatermanuset blir en aktiv partner i ensembles kollektive arbeidsprosess.

I kapitlet *ODA: Opplevelsesbasert Dramaturgisk Analyse; fra tekst til konsept* presenterer Barbro Rønning en metode for dramaturgisk analyse og utvikling av regikonsept. Hun trekker linjer til kjente strategier for utvikling av regikonsepter, og peker på utfordringer ved å anvende disse i møte med samtidens studenter og teaterforståelse og nye scenetekster. Metoden har oppstått som svar på studentenes behov for en trinnvis prosess, hvor de lærer å lage sine egne regikonsepter med kunstnerisk bærekraft nok til å kunne realiseres i en gitt kontekst. ODA er en metodisk tilnærming som særlig fokuserer på et fenomenologisk perspektiv gjennom kroppsliggjøring, materialitet og imaginasjoner.

I kapitlet *Sceneteksten som aktiv partner* tar Ellen Foyen Bruun utgangspunkt i hvordan gruppeteaterets ideologi og metodikk samt dramapedagogikk ha endret forståelsen av teatermanusets posisjon i teaterproduksjon. Hun drøfter utfordringer som oppstår når scenetekstens hegemoni blir konfrontert med likestilt dramaturgisk tenkning og gruppebasert produksjonsprosess. Med bakgrunn i konseptet *teaterproduksjon som læringsarena* og et kasuseksempel fra bachelornivå demonstrerer Bruun hvordan dramaturgisk kompetanse utvikles som refleksiv praksis

for et ensemble. Utforskningen av sceneteksten *Krittsirkelen* gjennom improvisasjon med ulike virkemidler går hånd i hånd med den dramaturgiske analysen gjennom hele arbeidsprosessen.

Egenskapt og gruppebasert teaterproduksjon er rammen for kapittel 7 og 8. Her belyses metodiske innganger som har stor betydning for denne produksjonsplattformen, slik tradisjonen er utviklet ved IKM: faser i produksjonen og bruken av referansegrupper i utviklingen av teater for en målgruppe. Det meste av teaterproduksjon med unge mennesker og studenter på bachelornivå, også i tekstbaserte prosesser, legger i dag stor vekt på ensembles medskaping og læring. Det er videre en tendens til at studentproduksjoner retter seg inn mot en spesifikk målgruppe – og et ønske om at den estetiske kommunikasjonen skal angå medlemmene av denne målgruppen. Kapitlene er derfor relevante også for teaterproduksjoner som følger en tekstbasert produksjonsmodell.

I kapitlet *Speil, speil på veggen der»: Målgruppearbeid i egenskapt teaterproduksjon for ungdom* analyserer Cecilie Haagensen hvordan ulike strategier og metoder kan brukes i egenskapt teaterproduksjon for ungdom. Her demonstreres det hvordan studenters praktiske arbeid med ungdom som referansegruppe, og utforsking av deres livsverden gjennom teaterverksteder, er det bærende element for produksjon av teaterforestillinger som retter seg mot ungdom som spesifikk målgruppe. Ved hjelp av verbatim metode, utforsking av ungdomsaktuelle tema, fysiske innganger og interaktivitet lager produksjonsgruppen nyskapende teater for ungdom.

I *Faseinndeling og gruppeprosesser i egenskapt teater* tar Cecilie Haagensen utgangspunkt i produksjonsprosesser som ikke har teatermanuset som startpunkt. Hun viser hvordan bevissthet om faser i arbeidet kan hjelpe studentene med å strukturere den kreative gruppeprosessen. Kapitlet innledes med en kort historisk gjennomgang av fremveksten av egenskapt (*devised*) teater og dets eksperimentering med organisering og ikke-hierarkisk, flat struktur og oppløsning av funksjonsfordeling. I analysen viser Haagensen hvordan dagens teaterstudenter velger ulike løsninger for fordeling av oppgaver og organisering av prosessen.

I kapittel 9 og 10 rettes oppmerksomheten mot den fagansvarliges forståelse av egen rolle og funksjon, ansvar og autoritet. Kapitlene tar

for seg veileders rolle og veiledningens form og funksjon – samt vurdering og vurderingskriterier i forbindelse med teaterproduksjon som eksamensform.

I kapitlet *Visningsseminar med kritisk responsprosess* diskuterer Vigdis Aune veileders rolle og funksjon samt veiledningens form i kunstbaserte prosjekter innen drama og teater. Med utgangspunkt i Liz Lermans Critical Response Process (KRP), som er utviklet for fagene dans og koreografi, har hun utviklet en veiledningsform som setter visningsseminaret og studentens praktiske arbeid og spørsmål i sentrum for responsen. Veiledningsformen presenteres og drøftes med utgangspunkt i veiledning i kunstbasert forskningsmetodologi og masterprosjekter – og i studenters erfaringer med arbeidsformen.

Kapitlet *Vurdering av praktiske eksamener i drama og teater* av Lene Helland Rønningen omhandler ulike aspekter ved vurderinger av praktisk eksamen i teaterproduksjon. Gjennom å se nærmere på kvaliteten på de vurderingskriteriene som brukes ved forskjellige universitet og høyskoler i Norge i dag, skal man finne hvilke strategier som er de mest hensiktsmessige for evaluering av kunstnerisk arbeid. Disse sees i sammenheng med «constructive alignment», det vil si sammenhengen mellom læringsaktivitet, vurderingsformer og intendert læringsutbytte.

## **Teaterproduksjon som praktisk-teoretisk forskningsfelt**

I høyere utdanning skal undervisningen være forskningsbasert. Gjennom undervisning og veiledning skal studentene få ta del i den kunnskapen som er utviklet av vitenskapelig ansatte. I denne antologien snur vi imidlertid timeglasset og bygger akademiske tekster på egen praksis, riktignok influert av og reflektert over gjennom teoretiske perspektiver, konsepter og begreper. Å skrive fra undervisningspraksis er et uttrykk for vår praktisk-teoretiske teatervitenskapelige profil, også som forskere.

Arbeidet med kapitlenes tema, struktur, tekst, bilder og lyd har videreutviklet og styrket fagmiljøet gjennom litteraturstudier, og gjennom kritisk refleksjon over egen posisjon som reflekterende praktiker. Sentralt i kapitlene står analyse av utvalgte kasus. Gjennom teoretisk innramming

og perspektivering samt metodisk refleksjon mener vi det er sannsynliggjort at kasusene bidrar til kunnskap som også er relevant for andre forskere og praktikere som har interesse for en produksjonsetetisk inngang til fagfeltet teaterproduksjon.

Kapitlene reflekterer over aspekter med utgangspunkt i tre typer produksjon: teaterproduksjon basert i et tekstlig forelegg, teaterproduksjon basert i en gruppes engasjement i tema, medier, materiale og kontekst samt individuelle masterprosjekter. I bachelorprogrammet tar emnet *Teaterproduksjon* utgangspunkt i et teatermanus, og undervisningen fokuserer på arbeidsformer, funksjoner og gruppedynamikk i prosessen fra manus til realisering. I emnet *Prosjektteater for ungdom* tar undervisningen for seg metoder tilhørende en undersøkende, gruppebasert produksjonsplattform. Materiale, tekst og estetikk utvikles i samarbeid med en referansegruppe bestående av elever i ungdomsskolen, som også er produksjonenes primære publikum og målgruppe.

I masterprogrammet ble praktisk-teoretisk undervisning i form av teaterproduksjon implementert i to faser. Undervisning i kunstbasert forskningsmetodologi ble etablert tidlig på 2000-tallet. De første masteroppgavene med teaterproduksjon som produkt del kom i 2006 – med ett prosjekt i ungdomsteater (Fuglesang, 2006) og ett i barneteater (Renolen, 2006). Etter dette har et stort antall kandidater skapt en teaterproduksjon som del av sitt praktisk-teoretiske masterarbeid. Produksjonene spenner over et bredt faglig felt, f.eks. dokumentarteater (Kaspersen, 2017), autobiografisk monolog (Kittelsen, 2014), performance-teater for ungdom (Gjermstad, 2018; Søhol, 2017; Justvik, 2014), seniorteater av og med eldre amatører (Ulimoen, 2014). Mangfoldet i produksjonsplattformer, formater og estetisk kommunikasjonsform gjenspeiler fagmiljøets åpne holdning til studentenes interesser og samtidens forståelse av hva, hvor og hvordan en teaterproduksjon kan være med på å uttrykke og kommunisere.

Den skapende prosessen med å undersøke de ulike mediernes ressurser, velge ut og transformere kropp, rom, visualitet, tekst og lyd i dialog med kulturell og situasjonell kontekst, er sentrale tema i undervisning og diskusjon. Teaterproduksjoner ved vårt institutt foregår i en humanistisk utdanningskontekst, og der ligger det et teoretisk litteraturgrunnlag som perspektiverer og samspiller praksisen. Med Robin Nelson formulering er

det «praxis imbricated in theory» (Nelson, 2013, s. 37). Dette er en viktig forankring som etablerer en historisk-filosofisk, teatereteoretisk og forskningsmessig inngang. Litteraturstudiet omfatter også analyser av utvalgte kasus-studier og tekster utviklet av sentrale praktikere som Viola Spolin og Anne Bogart og kompanier som Frantic Assembly. Ric Knowles (2005) argumenterer for at teori alltid må praktiseres og praksis teoretiseres på en måte som gjensidig konstituerer hverandre, og som utvikler seg fra behovet i bestemte lokale sammenhenger. Vår praktisk-teoretiske inngang til undervisningen har vokst frem fra de behovene vi har hatt i vår lokale sammenheng. Dette omfatter også samarbeid med aktører utenfor universitetet – f.eks. ungdomsskoler, kulturskoler, frie grupper og regionale teater- og kulturinstitusjoner.

Med utgangspunkt i egen erfaring med praktiske kunstneriske og kunstpedagogiske prosjekter, og med forståelsen av at reflektert medial praksis både er kunst- og kunnskapsdannende, etablerte fagmiljøet i 2012 en forskningsgruppe for kunstbasert forskning i drama og teater (<https://www.ntnu.no/kunstofforsk>). Gruppens arbeid henter inspirasjon fra internasjonale teoretisk-metodologiske perspektiver på det performative paradigmet (Hasemann, 2008) og dets forståelse av fenomen og forskerrolle, metoder og validitet samt formidlingsformer (Ackroyd & O'Toole, 2010; Dawson & Kelin, 2014; Hannula mfl., 2005; O'Connor & Anderson, 2015; Nelson, 2013; Smith & Dean, 2009). Flere av kapitelforfatterne har produsert kunstbasert forskning i form av kunstnerisk utviklingsarbeid, kunstpedagogisk forskning samt innen feltet teater og teknologi (Aune, 2014, 2015, 2017; Foyen Bruun, 2017; Haagensen, 2016; Rønning, 2011; Rønning og Fyhn, 2016). Kunstbasert forskergruppen har bidratt til videre konseptualisering av relasjonen mellom mediets språk og kommunikasjonsformer, kunnskapsdanning og hvordan kunstnerisk praksis angår vesentlige spørsmål i dag, og den har vært viktig for utviklingen av teatervitenskapelig forståelse i tilknytning til antologien. En annen viktig inspirasjonskilde er ph.d.-prosjekter som har plassert sin forskning og kunnskapsproduksjon mellom humanistisk forskning og eksperimentell, performativ praksis (Hovik, 2014; Ulvund, 2013; Perez, 2016).

De teaterdidaktiske spørsmålene og de valgte inngangene vokser ut av praktisk, kunstnerisk samhandling med studenter og kollegaer, og her

står den enkeltes kunstneriske og kunstdidaktiske arbeidsspråk sentralt. Som skrivende kollegium har vi ulike akademiske og kunstneriske utdanninger og erfaringer – som blant annet regissør og kunstnerisk leder av prosjekter, scenograf, dramaturg, teaterpedagog, terapeut, forteller og animatør. Skriveprosjektet har bidratt til å synliggjøre våre ulike arbeidsspråk og hvordan de nyanserer og videreutvikler felles estetisk-teoretiske forståelser og begreper. Utgangspunkt i den enkeltes undervisningspraksis har også synliggjort hvordan teaterproduksjon er influert av ulike mediale, kulturteoretiske og pedagogiske perspektiver. Sist, men ikke minst, har samtaler om tekster som søker å forbinde praksiserfaring og arbeidsspråk med epistemologiske og ontologiske spørsmål, gitt oss en dypere forståelse av hvordan fenomenologi og et kunstbasert kunnskapsparadigme legger premisser for å kunne skrive om teaterproduksjon i høyere utdanning.

## Et fenomenologisk blikk på teaterproduksjon

Teaterproduksjon er i denne antologien undersøkt gjennom ulike produksjonsestetiske innganger, gjennom ulike rammer som laboratoriet og prøvesituasjonen, og ved bruk av ulike arbeidsformer som animasjonsverksted og visningsseminar. Felles er en fenomenologisk innstilling, en overordnet interesse for hvordan en kan forstå og undersøke teaterproduksjon som et sanselig estetisk, sosialt og materielt fenomen. Utgangspunktet konstitueres av deltakerens tilstedeværelse her og nå, av førstepersonsperspektivet og av den livsverdensforståelsen som rammer inn subjektets opplevelse. En slik forståelse som setter relasjonen mellom den skapende og det skapte i sentrum, finner vi i fenomenologien (Zahavi, 2003, s. 16). Kapitlene tematiserer derfor hvordan fagforvalteren kan legge til rette for strukturer, metoder og verktøy som anerkjenner betydningen av studentens umiddelbare opplevelse, og spinner videre på denne gjennom eksperimentering, refleksjon og selvrefleksjon. Den fenomenologiske innstillingen kommer også til syne i forskernes argumentasjon for valg av inngang, konsepter, begreper, impiri og kasus. Som reflekterende praktikere skriver forfatterne seg inn i en fenomenologisk, praksisbasert forskningstradisjon. Her er eksperimentelle og performative praksiser

sentrale for utvikling av både praksis og teori, og den skapende praktiker er det sentrale kunnskapsdannende subjektet (Hasemann, 2008; Nelson, 2013; Smith & Dean, 2009). Med utgangspunkt i sin kroppslig ervervede kunnskap, tilstedeværelse i stadig nye relevante praksiser samt systematisk refleksjon og selvrefleksjon skriver forfatterne ut fra spesialiserte kunnskapsområder. Daniel Johnstone (2017) hevder at fenomenologien har vært av interesse for teatervitenskapen i over hundre år, og viser til modernismens, performance-teoriens og postmodernismens engasjement i begreper som kropp, sted, bevissthet og tilstedeværelse. Han peker imidlertid også på at de aller fleste studier har fokusert på tekster eller formuleringer fra et publikums perspektiv – i stedet for opplevelsen i mediet. Her fokuserer vi på erfaringer som kommer til syne gjennom et produksjonsetestetisk perspektiv – hvor erfaringene er gjort og ofte reflektert over i samhandling med studenter. Å analysere empirisk materiale og kasus er derfor også uttrykk for en fenomenologisk innstilling.

Med utgangspunkt i Maurice Merleau-Pontys kroppsfenomenologi (1994) vil vi peke på tre forbindelser mellom den fenomenologiske innstillingen og kapitlene. Det gjelder laboratorier med eksperimentelle metoder, øving og refleksjon. Merleau-Ponty setter kroppens forståelse av sine omgivelser og sin situasjon inn som den grunnleggende forbindelsen mellom den skapende og det skapte, mellom innhold og form, mellom følelse og tanke. Med kroppen som utgangspunkt er det sansende subjektet og det sanselige objektet ikke klart adskilte instanser. Det skapende subjektet og det skapte objektet er like deler av en kroppslig erfaring. Persepsjon, sansing av estetisk så vel som sosial kommunikasjon fungerer dermed som en membran mellom det indre og det ytre, mellom inntrykk og uttrykk. Merleau-Ponty opererer med to lag av persepsjon. Det primære laget er det pre-objektive; en tilstand hvor kroppen møter og – ved en egen form for intensjon – retter seg mot og sanser fenomener i verden. Fenomenene preges av mangetydighet, de erfares som åpne. Det andre og ikke-opprinnelige laget er det objektive. Her stivner de pre-objektive fenomenene og blir til avgrensede objekter. De blir noe annet enn kroppen. Dette oppretter en distinksjon mellom subjekt og objekt, og denne overgangen innebærer et skifte fra en pre-refleksiv modus til en refleksiv bevissthetsmodus. Et slikt modusskifte etablerer

forståelsen for transformasjoner mellom å være og å bli, mellom inntrykk og uttrykk, mellom uttrykket og det uttrykte. Det retter oppmerksomheten mot form–innhold og tanke–følelse som enheter, og ikke som adskilte kategorier.

For forståelsen av teaterproduksjon etablerer dette betydningen av å være kroppslig og sanselig til stede: å se, lytte og kjenne på materiale og situasjon – uten å tenke først. Forståelsen anerkjenner impulser, assosiasjoner, følelser og den uavklarte «magefølelsen» som verdifulle erkjennelser, og den skaper en eksperimentell, improvisatorisk holdning til potensialet i sosiale, sanselige og symbolske fenomen. Opplevelsbasert tilnærming er et kjennetegn ved alle kapitlene. I kapittel 5 skriver Barbro Rønning om hvordan en opplevelsbasert analyse av teatertekst bidrar til å forbinde livsverden og kulturforståelse med teksten, slik at det skapes selvstendige og aktuelle regikonsepter. Gunnar Fretheim skriver i kapittel 2 om hvordan det å være til stede i scenografilaboratoriet med et aktivt blikk åpner forståelsen for både scenografiens dramaturgiske muligheter og verdien av å anvende en analytisk tilnærming. Å være tilstede i lyd og rom med et aktivt øre står sentralt i kapittel 3 av Vigdis Aune og Remi Slotterøy. Med basis i eksperimentelle øvelser med og opptak av lyd i kontekst og formidlede refleksjoner over dette, utvikles det høyst ulike lyddesign. Heli Aaltonen skriver i kapittel 4 om hvordan et laboratorium hvor studentene eksperimenterer med animasjon av ulike materialer, utfordrer studentenes forståelse av kroppens uttryksmuligheter. Å være til stede i en improvisasjon eller et åpent undersøkende laboratorium kan være krevende for unge studenter som har en predefinert kunnskap om å nå et definert mål så effektivt som mulig. Erfaringen med at studenter lukker tolkningen av en teatertekst for tidlig, er bakgrunnen for at Lene Helland Rønningen i kapittel 1 har utviklet en metodikk hvor studentene eksperimenterer med å krysse tekst med andre medier og metoder.

Ifølge Merleau-Ponty har kroppen sin forståelse, som er noe annet enn forstanden (1994, s. 97). Kroppen er intensjonal; den er rettet mot noe, den uttrykker et «jeg kan». Dette kommer til uttrykk i dens forhold til tid, rom og motorikk. Merleau-Pontys forståelse av vanen og rutinen som motorisk tilegnelse av ny mening, former betydningen av utprøving og øving, av å la kroppen bli kjent med metoder, verktøy og materialer



– og på den måten lære gjennom kroppslig erfaring. Den kroppsliggjorte kunnskapen med de nye «formlene» må få en motorisk innvielse, slik at kroppen får grep om og forstår de nye handlingsmåtene og relasjonene til medspillere, medier og materiale. Å øve opp rutiner, metoder og bruk av analyseprinsipper ved å gjenta handlingsmønstre gjennom en hel produksjonsperiode, behandles i flere av kapitlene. I kapittel 7 viser Cecilie Haagenen hvordan praktisk erfaring fra produksjonsforløp med tydelige faser og rytmer – i eget arbeid, referansegruppearbeid og visningsseminar – bidrar med verdifull trygghet i en ellers risikofylt prosess. I kapittel 9 viser Vigdis Aune at en fast rutine i visningsseminaret som øves inn som del av metodeopplæringen, bidrar til autoritet og eierskap når studenten senere skal presentere selvstendig kunstnerisk arbeid. I kapittel 2 viser Gunnar Fretheim hvordan han innfører et sett prinsipper for analyse, og hvordan dette både åpner og letter analysen av scenografiske ressurser.

Teaterproduksjon er kroppslig erfart gjennom persepsjon, objektivring og mediering av erfaring. Når man skal identifisere subjektivt erfarde fenomener i en kunstnerisk skapende prosess, må man ta hensyn til at slike fenomener ofte ikke er uttalt i tale eller skrift. De er kroppsliggjorte – såkalt taus kunnskap – og kommer til uttrykk gjennom ett eller flere medier. Den situerte, kroppslige kunnskapen som tematiseres i kapitlene, inkluderer formidlede erfaringer med rom og visualitet, kropp og fysikalitet, materialitet, tekst og lyd. De ulike mediene og materialene er ikke interessante i seg selv, men som subjektive sansinger i relasjon til subjekt, fellesskap og livsverden. I en teaterproduksjon konstituerer disse kroppslige erfaringene grunnleggende materiale av stor betydning både for den enkelte og for den felles skapende prosessen. Slik ligner undervisning i teaterproduksjon på arbeidet som regissør, aktør, ensemble, lyddesigner, dramaturg og scenograf planlegger og gjennomfører i skapelsen av teaterproduksjonens multimodale uttrykk. Et vesentlig kjennetegn ved kunstnerisk produksjon som undervisning i høyere utdanning er imidlertid kravet til en kritisk og selvreflekterende prosess, hvor teoretiske konsepter og begreper belyser og belyses av praksis (Nelson, 2013, s. 25). Ivaretagelse av en slik multimodal epistemologi – hvor kunnskapsutviklingen

veksler mellom praktisk arbeid, faglige samtaler, drøfting og veiledning samt skriftlige notater og rapporter – er synlig i alle kapitlene, i det minste i bruken av empiri.

## Et pedagogisk blikk på teaterproduksjon

En praktisk-teoretisk inngang til læring kan også sees i sammenheng med det som den russiske sosialpsykologen Lev Vygotsky kaller *perezhivanie* (1934/1994). Det kan oversettes med «levd emosjonell erfaring» (Connery, John-Steiner & Marjanovic-Shane, 2010, s. 8), og Vygotsky fremholder denne typen erfaring som en forutsetning for menneskets evne til læring, og noe som vi lettest oppnår når vi jobber kreativt. Den levde emosjonelle erfaringen er en kombinasjon av en affektiv og en kognitiv erfaring, som «equitable processes that occur simultaneously» (Connery et al., 2010, s. 12). Beth Ferhold forklarer *perezhivanie* som en «intensely-emotional-lived-through-experience» (Ferhold, 2010, s. 164). Som sådan er dette et emosjonelt svar på kreative inntrykk som aktiverer både følelser og kognisjon samtidig, noe som kan lede til ny innsikt og læring. I den forstand er levde emosjonell erfaring også en måte vi opplever våre erfaringer på, en slags meta-opplevelse, noe som gjør at vi har mulighet for å undersøke og forandre vår oppførsel og vårt uttrykk. Denne prosessen er avgjørende i vår undervisningssammenheng, som fokuserer på studentenes evne til refleksjon og vurdering av egen læring i en praktisk-teoretisk kontekst.

## Lærerrollen og synet på kreativ læring

De fleste forfatterne i denne antologien har erfaring fra praktisk teaterarbeid, også utenfor universitetets rammer. I denne boken skriver vi imidlertid om våre erfaringer som lærere for studenter i teaterproduksjon. Dette innebærer en annen posisjon enn å være regissør eller medskaper i en teaterproduksjon, der alle deltakerne stiller på lik linje. Som lærere står vi i et annet maktforhold i relasjonen mellom lærer og student, som kan sies å være asymmetrisk. Vi skal tilrettelegge for læring gjennom å

gi rammer som studentene skal jobbe i, og vi er underlagt universitetets krav om evaluering og gitte rammevilkår for produksjonene. Dette gjør at vi som lærere alltid kommer i en posisjon der vi utøver lederskap, vurdering og derigjennom makt. Allikevel etterstreber vi å skape et sosialt klima for læringen, der vi forsøker å gå sammen med studentene i deres læringsprosess, og der dialog, diskusjon og det å hjelpe studentene til å finne sin vei fremfor å diktere en retning, er mål som skal nås. Vi ser teaterproduksjonen som en mulighet for studenten for utforskning, erfaringsbasert læring og estetisk kommunikasjon gjennom teaterforestillinger.

Lærerposisjonen innebærer at læreren har ulike perspektiver og roller som virker sammen. Én posisjon er knyttet til å formidle og lære fra seg et teatermessig håndverk – for eksempel teknikker i scenografi, skuespiller trening, lys og lyd eller dramaturgi. En annen er knyttet til å lære fra seg teori som både perspektiverer og kontekstualiserer praksisen. Minst like viktig er lærerrollen knyttet til det å være tilrettelegger for personlige og sosiale læringsprosesser hos hver enkelt student og i studentgruppen. Det er disse lærerposisjonene som settes i spill og som virker sammen i gjennomføringen av teaterproduksjonene.

I litteraturen og i ulike utdanningsmiljø gis lærerrollen i kunstoffag ulike benevnelser som kunstpedagog, dramapedagog, teaterpedagog og kunstnerlærer. Alle disse er knyttet til pedagogiske og didaktiske aspekter som teaterlæreren forholder seg til, og de er knyttet til et overlappende felt mellom kunst og pedagogikk. Forfatterne i denne antologien løser lærergjerningen på ulike måter og har individuelle innganger og preferanser for hvordan man lærer fra seg og forholder seg til studentenes læring. Som et fellesbegrep anvendes teaterlærer og teaterdidaktisk praksis som benevnelse på vår virksomhet. Felles er også en anerkjennelse av studentens unike evner til å være kreative og finne en egen vei gjennom en kreativ prosess.

Mens kreativitet kan sees som en individuell handling som er reservert for en elitistisk minoritet av spesielt talentfulle personer, understreket Vygotsky (1930/1995) kreativitet som en viktig utviklingsaktivitet som er alle mennesker forunt, og som ligger som et fundament for menneskelig utvikling og læring gjennom hele livssyklusen. Vygotsky ser kreativitet som en sentral menneskelig funksjon – både i våre hverdagslige liv og for

en kunstner som bruker sin kreativitet til å lage kunstverk. I vår kontekst anser vi begge disse aspektene ved kreativiteten som viktige, men fremholder alle studenters muligheter for å kunne være kreative kulturprodusenter. Selv om noen studenter har mer erfaring enn andre, og noen har lettere enn andre for å finne innganger og sette sammen impulser til kreative produkter, så ligger det en anerkjennelse av den enkelte studentens muligheter for kreative prosesser i bunnen av undervisningen. Dette gjør vi blant annet ved å tilby ulike multimodale innganger til læring, der ulike deler av studentenes kreative potensial kan utvikles og engasjeres. Alle delene av denne antologien er eksempler på slike multimodale ulike innganger, og til sammen utgjør den samlede undervisningsporteføljen en helhet som har som mål å gi studentene ulike metoder og innganger til arbeid med teaterproduksjon. Dette gjør at hver enkelt finner sin vei som del av en gruppe og som bidragsytere i et fellesskap.

## Teaterproduksjon – en sone for proksimal utvikling

I forståelsen av studentenes læringspotensial gjennom teaterproduksjon kan vi trekke frem Vygotskys (1978) kjente begrep *Zone of Proximal Development* (ZPD), som kan oversettes med den proksimale (nærmeste) utviklingssonen, og som har vært mye brukt innenfor den sosiokulturelle læringsteorien (Imsen, 2005, s. 270). Den har i det siste også blitt anvendt innen kreativitets- og teaterforskning (Connery, John-Steiner og Marjanovic-Shane, 2010; Cooper, 2004; Dawson, Cawthon & Baker, 2011; John-Steiner, 2000; Mahn & John-Steiner, 2002a, 2002b). I denne læringsteorien fremholder Vygotsky (1978) at vår læringsutvikling er knyttet til ulike utviklingssoner. De utfordringene som studentene kan klare å løse helt alene, betegner han som det *aktuelle utviklingsnivået*. I denne utviklingssonen gjør man det man behersker og kan best (Lyngnes & Rismark, 2014, s. 62).

*Den proksimale utviklingssone* er ifølge Vygotsky (1978) den utviklingssonen der studenten opplever utfordringer som han/hun ikke er i stand til å løse alene, men som han/hun kan løse med litt hjelp. Denne hjelpen kan komme fra en teaterlærer, men den kan også komme fra medstudenter

med større ferdigheter på et spesielt felt. Det er i denne sonen at læring foregår, og det er her vi som teaterlærere arbeider med studentene i teaterproduksjonen. Teaterlæreren (og noen ganger medstudenter) kan sies å være en såkalt «medierende hjelper» – en person som kan mer om et område enn studenten og er i stand til å lære dette fra seg (Bleie, 2012). I vår sammenheng handler det om at vi lærer fra oss både teaterfaglig håndverk og teaterteoretiske perspektiver, og at vi gir psykososiale råd og veiledning både individuelt og i grupper.

Utfordringen i teaterproduksjonen som læringsmessig utviklingszone er å stimulere elevene til å arbeide sammen med andre, og å gi hjelp og støtte på riktig nivå for hver enkelt og for gruppen som helhet, da det er stort sprik i forkunnskap og teaterfaglig erfaring blant studentene. Etter hvert som studentene har løst oppgavene med hjelp, kan de etter hvert løse dem uten hjelp, og da vil den proksimale utviklingssonen flytte seg. Studentenes utvikling er individuell, men skjer i teaterproduksjonen i et faglig-sosialt fellesskap med medelever og lærere. I denne forståelsen av at elevene utvikler seg i kollektive samarbeidsprosesser, har forskere de senere år identifisert at «co-konstruksjonen av nye ideer inkluderer en deling av risiko, konstruktiv kritikk og etablering av trygghetssoner» (John-Steiner et al., 2010, s. 8; forfatterens oversettelse). I vår praksis betyr dette at hvis studentene ikke er villige til å ta risiko gjennom å gjøre ting de aldri har prøvd før, eller ikke er villige til å ta og gi konstruktiv kritikk, er det ikke grunnlag for en proksimal utvikling gjennom arbeidet med teaterproduksjon. Men for at dette skal kunne skje, er det en forutsetning at vi er i stand til å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø, basert på tillit både studenter seg imellom og mellom lærere og studenter.

Pedagogikkfaget – særlig den pragmatiske pedagogikken, representert ved John Dewey (1934) – fikk en svært tydelig innflytelse ved etableringen av fagmiljøet ved Seksjon for drama og teater ved IKM (Braanaas, 1999). En vektlegging av dynamikken mellom handling og refleksjon over handling samt mellom kreativitet og sosialitet vant tidlig gjenklang i metoder for utvikling av skuespillere og ensembler. Dette var begynnelsen på en praksisorientert, eksperimentell interesse for dramapedagogikk og for hvordan teater kunne være arena for både personlig og faglig kompetanse. Ut fra dette oppsto begreper som «Teater som læringsarena»

og «Å lære gjennom å lære å lage teater». Den pragmatiske pedagogikken, og i særdeleshet Deweys vektlegging av praktisk-estetiske fag, er basert på en multimodal epistemologi. Det innebærer en forståelse av at kunnskapsdannelsen foregår i et samspill mellom ulike medier som spill, lesing og skriving, tegning og bygging samt tilrettelagte samtale- og samværsformer. I teaterproduksjon kjennetegnes den pragmatiske pedagogikken av at den er performativ (Nicholson, 2005). Virksomhet i spillmediet og i andre relevante kunstneriske medier står i sentrum for skriftlig og muntlig refleksjon over teoretiske konsepter og begreper. Å lede en slik multimodal epistemologisk prosess omfatter for oss å være fasilitator. Det går ut på å planlegge og gjennomføre en kjede av ulike handlings- og refleksjonsformer som gjør teaterproduksjonen til en attraktiv kreativ og kritisk læringsarena. I kapittel 9 ser vi tydelige spor etter en fasilitatorfunksjon som setter den estetiske kommunikasjonen i sentrum for respons og refleksjon. Den performative pedagogikken innebærer også å sette egne kunstneriske ressurser og interesser i spill og være en reflekterende, undervisende kunstner (Dawson & Kelin, 2014). Et tredje moment som følger av en multimodal epistemologi, er nødvendigheten av å forstå betydningen av dokumenterende og reflekterende arbeidsformer, samt forstå at ulike modaliteter har ulike ressurser og metoder – og at de skaper ulikt materiale. Dette er en sentral begrunnelse for at antologien i kapitlene 2, 3 og 6 presenterer tekst, scenografi og lyd som egne produksjonsestetiske innganger.

Målet for undervisningen er å utdanne reflekterte og kritiske kunst- og kulturprodusenter som har grunnlag for å anvende praktisk-teoretisk teatervitenskapelig kompetanse i yrkeslivet eller som grunnlag for forskerutdanning.

## Metode og kasestudier

I denne boken brukes kasestudier som datamateriale for analyser av teaterproduksjon og seminarer tilknyttet disse produksjonene. Det empiriske materialet er hentet fra undervisning i teaterproduksjon fra 2014 og frem til i dag. Vi gjør dette utvalget fordi vi ønsker å belyse aspekter ved nyere produksjoner som forholder seg til samtidens strømninger i

undervisning, på kultur- og teaterfeltet, men også fordi vi i denne tidsperioden startet en mer systematisk innhenting og lagring av empirisk materiale i form av bilde- og videodokumentasjon. Undervisningsplaner og manualer, produksjonsrapporter og avhandlinger samt produksjonsdokumentasjon i form av bilde og video utgjør et rikt empirisk forskningsmateriale. Alle kapitelforfatterne har innhentet tillatelse til bruk av bilder og video gjennom skriftlig samtykke fra hver enkelt student, og vi forholder oss til de etiske retningslinjene for oppbevaring og bruk av innsamlet datamateriale (Norsk senter for forskningsdata).

Hver av de ti produksjonsestetiske inngangene i denne boken bruker datamateriale hentet fra undervisning, og disse analyseres som kasus. Kasusstudier brukes i kvalitativ forskning for å fremheve fenomener gjennom detaljert, dyptgående datainnsamling som involverer flere kilder til informasjon. Dette kan for eksempel være observasjoner, intervjuer, audiovisuelt materiale, dokumenter og rapporter (Creswell, 2007; O'Toole, 2006; Yin, 2009).

John Creswell (2007, s. 74) fremhever at det eksisterer tre variasjoner av kasusstudier: enkeltkasusstudier, flerkasusstudier og særegne kasusstudier. De førstnevnte fokuserer på et fenomen eller problem, og ett enkelt kasus er valgt for å illustrere dette. I studier som benytter flere kasus, er flere forskningssteder eller eksempler valgt for å vise ulike perspektiver på fenomenet. Særegne kasusstudier fokuserer på eksempler som viser et helt særegent kasus, som presenterer en uvanlig eller svært unik situasjon. I denne antologien bruker de fleste forfatterne enkeltkasus- eller flerkasusstudier som datamateriale for sine analyser. I kapittel 3 om lyd brukes det for eksempel to ulike kasus for å få frem ulike aspekter ved bruk av lyd i teaterproduksjon. I kapittel 1 om teatral kiasma er det imidlertid ett enkelt seminar i en bachelorproduksjon som brukes som kasus i analysen av en bestemt teatermetodikk. Felles for alle kapitlene er at forfatterne forholder seg til ett eller flere konkrete kasus knyttet til teaterproduksjon eller seminarvirksomhet når de skal utføre analysen.

Kasusstudier som metode innebærer en begrensning angående generalisering av funnene (Stake, 1995; Creswell, 2007; Yin, 2009). Kasusene, i vårt tilfelle teaterproduksjonene eller seminarene, er kontekstuellet betinget. De er unike, og funnene er ikke nødvendigvis gjeldende for andre

relaterte fenomener eller eksisterende praksiser. Formålet med studien er å oppnå kunnskap om ulike og særegne fenomener og undervisningspraksiser innen teaterproduksjon for bedre å forstå de undersøkte fenomenene, det vil si teater- og undervisningspraksisen. Målet er å få frem ny kunnskap fra disse kasusundersøkelsene – og forhåpentligvis bidra til ny kunnskap som også kan gjenkjennes i andre kreative teaterproduksjonsprosesser.

## **Teaterproduksjon og multimodalitetsteori**

En produksjonsetetisk inngang til teaterproduksjon tar utgangspunkt i og undersøker tilstedeværelse, opplevelse og fremstilling av kropp, sted og rom, tekst, lyd og materialer – og interesserer seg for hvordan dette blir bearbeidet, transformert og reflektert over gjennom metoder, verktøy og teknologi. Dette er en praktisk og performance-sensitiv holdning som retter seg inn mot hvordan arbeid i ulike medier og kombinasjoner av disse oppleves og skaper mening i uttrykket (Aune, 2010). Dette bidrar til at semiotikkens inngang gjennom kode, tegn og tolkning ikke erfares som relevant. Imidlertid er det to forhold som gjør at vi ikke helt har forlatt spørsmålet om tegn. For det første er teaterproduksjon både en fenomenologisk og en hermeneutisk prosess hvor både studenter og lærere veksler mellom inntrykk og uttrykk. For det andre er det behov for en strategi for å kunne analysere hvordan ulike medier som lyd, bilde/visualitet, tekst og kropp/fysikalitet blir utnyttet og spiller sammen i den formdannende prosessen. Bert O. States (1985) peker på at fenomenologien og semiotikken kan utfylle hverandre gjennom å belyse prosessen med å utvikle «tegn» gjennom undersøkelse av teaterets materialitet. I våre arbeidsspråk anvender vi derfor forståelse og begreper fra sosialsemiotikken (Kress, 2010) og om dette anvender vi betegnelsen multimodalitetsteori. Forståelser og begreper herfra er godt synlig i flere av kapitlene.

En teaterproduksjon finner sin form ved hjelp av ulike materielle og symbolske medier; i prosessen skapes et multimodalt uttrykk. Enten produksjonsplattformen er tekst- og/eller gruppebasert, omfatter prosessen en utprøving av mulighetene de ulike mediene har med tanke på å skape meningsfulle enheter. En tradisjonell, tekstbasert dramaturgi vil søke en



helhetlig form hvor de ulike mediene støtter opp om den teksttolknin-  
gen som ligger til grunn for produksjonen. Postdramatisk dramaturgi  
– hvor mediernes ulike og særegne egenskaper og deres eksperimentelle  
interesse for hvordan mediale ressurser kan settes i samspill og motspill,  
er et hovedtema – har rettet oppmerksomheten mot det multimodale  
(Lehmann, 2006). I kjølvannet av at levende og stille bilder, lyd og musikk,  
materialitet, fysiske kropper og stemmer blir selvstendige meningsbæ-  
rere, trengs det strategier og begreper for å kunne reflektere systematisk  
over multimodalitet som fenomen og kommunikativ funksjon. Derfor er  
det behov for analytiske verktøy til utvikling av produksjonsdesign og til  
å formulere kritiske spørsmål i den skapende bevegelsen fra motivasjon  
og eierskap til meningsbærende form.

Inspirasjon til å reise kritiske spørsmål kan en finne i diskursanalyse.  
En kritisk diskursanalyse kombinerer analyse av tegn – ytringer, tekster  
og kommunikative handlinger – med analyse av kulturen og konteksten  
tegnene opptrer i. Målet kan være å avdekke hvilke identiteter, handlinger  
og omstendigheter som er skjult, abstrahert eller frontet i en muntlig eller  
skriftlig tekst. Målet kan også være å avdekke hvordan visse normer og  
ideologier fremstår som de beste, eller som det eneste alternativet (Jør-  
gensen & Phillips, 1999). Sosiosemiotisk diskursanalyse overfører disse  
prinsippene til hvordan tegn utformet i modaliteter som bilde, bevegelse,  
skrift, tale og lyd evner å produsere og reproducere visse normer og ideo-  
logier på bekostning av andre (Kress, 2010; Skrede, 2017). Sosiosemiotisk  
analyseteori har forlatt den tidligere semiotikkens forståelse av tegnteo-  
rien om normerte og uforanderlige koder, og begrepene kode og tolkning  
er erstattet av begrepene ressurs og meningspotensial. Dette er fordi en er  
opptatt av å gjøre rede for variasjonen i de ulike tegnproduserende medi-  
ale praksisene, og en ser tegnressurser som noe mennesker skaper og til-  
passer ut fra kontekst og behov for pragmatisk tilpasning. Dette handler  
med andre ord om å kunne ha et kritisk, analytisk blick på hvordan den  
estetiske kommunikasjonen i teater er utformet i henhold til intensjoner,  
den konteksten en kommuniserer i og med, samt de konkrete mediale,  
materielle og menneskelige ressursene en har tilgang til.

Teori om multimodalitet har relevans for en kritisk, analytisk forståelse  
av teaterproduksjon. Det ene er erkjennelsen av at estetisk kommunikasjon i

teater langt oftere er multimodal enn monomodal. Visuelle, lydlige og materielle tegn kan være mer meningsbærende enn den verbale teksten. Dette ligger som en forståelse i flere av kapitlene. I fremveksten av produksjonen utgjør ressursene i en multimodal tekst flere meningslag som kan legges over hverandre, etter hverandre eller komponeres sammen med utgangspunkt i tid, rom og rytme. For å beskrive strukturer hvor ulike medier er mer eller mindre selvstendige dramaturgiske aktører, kan en bruke betegnelser som komposisjon, orkestrering, partitur eller dreiebok (Hollender, 2013; Justvik, 2014; Nilsen, 2017; Slotterøy, 2018). Det andre er forståelsen av at meningsdanning i prosessen foregår gjennom et bredt spekter av modaliteter, og at det er grunn til å undersøke hva de ulike mediene har å tilby av ressurser, og hvordan de kan fungere. I kapittel 1 presenteres en metode som utfordrer og utsetter tolkningen av teksten ved å la ordene krysses mot ikke-tekstbaserte medier og metoder. I kapittel 4 presenteres et laboratorium hvor studentenes forståelse av aktørens kropp utfordres av teknikker fra animasjonsteateret. Kapittel 2 presenterer en metode og et analyseapparat som åpner ressurser og meningspotensial i det visuelle og romlige mediet, slik at det får en drivende dramaturgisk funksjon. Multimodalitetsteorien gir også verktøy til kritisk å vurdere hvordan prosessen og den sceniske teksten åpner og lukker seg, og hvordan den behandler meningspotensialet i del og helhet. I kapittel 3 viser Aune og Slotterøy hvordan lydmediet har uante muligheter til å produsere mediespesifikke, spesialiserte tegnressurser. Med stemme, instrumenter, materialer og teknologi kan det skapes og tilbys mye byggemateriale som er tilgjengelige i skapelsen av scenetekst. Analyse av relasjonen til kontekst viser imidlertid hvordan det mediespesifikke tilbudet, mediets affordans, må tilpasse seg og noen ganger vike for å skape tilstrekkelig meningsskapende medial redundans, overlapp og samklang mellom mediene.

## Referanser

- Acroyd, J., & O'Toole, J. (2012). *Performing research: Tensions, triumphs and trade-offs of ethnodrama*. London: Trentham Books.
- Aune, V. (2010). *Det lokalhistoriske spillet som kultur-estetisk praksis for ungdom*. (Doktorgradsavhandling). NTNU, Trondheim. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/243244>

- Aune, V. (2104). *Vår Frues Folk*. Dokumentarteater. <https://vimeo.com/138300153>
- Aune, V. (2015). *Vår Frues Folk*. Forskningsdokumentar. <https://vimeo.com/138298982>, <https://vimeo.com/148364272> (engelsk).
- Aune, V. (2017). *Vår Frues Folk. Å skape autorativ, estetisk kommunikasjon i dokumentarteater*. I Heggstad, K, Rasmussen, B & Gjærum, R (Red.), *Drama, teater og demokrati. Antologi II*, (s. 117–132). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bleie, L.A. (2012). *Vygotsky og konsekvenser for lærerrollen*. <http://vygotskykortom.blogspot.com/> lastet ned 1. juni 2018.
- Bruun, E.F. (2017). Anvendt teater som performativ ytring. Heggstad, K, Rasmussen, B & Gjærum, R (Red.), *Drama, teater og demokrati. Antologi II*, (s. 215–230). Bergen: Fagbokforlaget.
- Braanaas, N. (1999). *Dramapedagogisk historie og teori; Det 20. århundre*. Trondheim: Tapir.
- Connery, M.C., John-Steiner, V., & Marjanovic-Shane, A. (2010). *Vygotsky and creativity: A cultural-historical approach to play, meaning making, and the arts*. New York: Peter Lang.
- Cooper, C. (2004). 'A struggle well worth having': The uses of theatre-in-education (TIE) for learning. *Support for Learning*, 19(2), 81–87. <https://doi.org/10.1111/j.0268-2141.2004.00325.x>
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Dawson, K., & Kelin, D. (2014). *The reflexive teaching artist: Collected wisdom from the dramat theatre field*. Bristol/Chicago: Intellect Ltd.
- Dawson, K., Cawthon, S.W., & Baker, S. (2011). Drama for Schools: Teacher change in an applied theatre professional development model. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(3), 313–335. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.589993>
- Dewey, J. (1934/2005). *Arts as experience*. New York: Berkley Publishing Group.
- Ferhold, B. (2010). A synthetic-analytic method for the study of perezhivanie: Vygotsky's literary analysis applied to playworlds. I M.C. Connery, V. John-Steiner & A. Marjanovic-Shane (Red.), *Vygotsky and creativity: A cultural-historical approach to play, meaning making, and the arts* (s. 163–180). New York: Peter Lang.
- Fuglesang, A. (2006). *Ungdomsteater og medbestemmelse: når usynlig blir synlig* (Masteroppgave). NTNU, Trondheim.
- Gjermstad, T.E. (2018). *Skuespilleren som multikunstner. En analyse av skuespillerens bidrag i prosjektet «Er det virkelig virkelig?» En teaterforestilling for ungdom* (Masteroppgave). NTNU, Trondheim. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2503383>
- Haagensen, C. (2016). *Verdens aller beste klovn får ikke sove*. Turneforestilling.

- Haagensen, C. (2014). *Lived experience and devised Theatre practice: A study of Australian and Norwegian theatre students' devised theatrical practice* (Dr.art.-avhandling). NTNU, Trondheim. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/243417>
- Hannula, M., Suaranta, J., & Vadén, T. (2005). *Artistic research; Theories, methods and practices*. Helsinki: Academy of Fine Arts.
- Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia* 118, s. 98–106. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1329878X0611800113>
- Hollender, C.A. (2013). *Teater om 22/7? Hvordan er det mulig?: Etter det kunstneriske forskningsprosjektet Tjueandre juli – én dag – mange historier* (Masteroppgave). NTNU, Trondheim. [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/243368/694662\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/243368/694662_FULLTEXT01.pdf?sequence=1)
- Hovik, L. (2014). *De Røde Skoene – et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste* (Ph.d.-avhandling). NTNU, Trondheim. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/229706>
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- John-Steiner, V. (2000). *Creative collaboration*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnstone, D. (2017). *Theatre and phenomenology; Manual Philosophy*. London: Palgrave.
- Justvik, A.T. (2014). *Den performative ungdom – En analyse av en kunstnerisk prosess mot å skape et fysisk visuelt scenekunstuttrykk* (Masteroppgave). NTNU, Trondheim.
- Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kaspersen, A. (2017). *Dramatikeren i etnoteateret: strategier og metoder i «Man er først og fremst menneske – et vitnesbyrd* (Masteroppgave). NTNU, Trondheim. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2446979>
- Kaufman, J.C., & Beghetto, R.A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), s. 1–12.
- Kittelsen, H. (2015). *Humor som virkemiddel – En refleksjon over det humoristiske arbeidet i en etnodramatisk solo-forestilling om Generasjon Y* (Masteroppgave). NTNU, Trondheim.
- Knowles, R. (2005). *Reading the material theatre*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge.
- Lehmann, H.-T. (2006). *Postdramatic theatre*. London/New York: Routledge.

- Lyngsnes, K.M., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mahn, H., & John-Steiner, V. (2002a). Developing the affective zone of proximal development. I G. Wells & G. Claxton (Red.), *Learning for life in the 21st century: Socio-cultural perspectives on the future of education*, s. 46–58. Oxford, UK: Blackwell.
- Mahn, H., & John-Steiner, V. (2002b). The gift of confidence: A Vygotskian view of emotions. I G. Wells & G. Claxton (Red.), *Learning for life in the 21st century: Socio-cultural perspectives of future education* (s. 46–59). Oxford, UK: Blackwell.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax forlag.
- Nelson, R. (2013). *Practice as research in the arts*. New York: Palgrave Macmillan.
- Nicholson, H. (2005). *Applied drama; The gift of theatre*. New York: Palgrave Macmillan.
- Nilsen, I.A. (2017). *Museumsformidling: en performativ praksis: multimodalitetsteori som design- og analyseverktøy* (Masteroppgave). NTNU, Trondheim. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2446977>
- O'Connor, P., & Anderson, M. (2015). *Applied research; Radical departures*. London/New Delhi/New York/Sydney: Bloomsbury Methuen Drama.
- O'Toole, J. (2006). *Doing drama research: Negotiating art and meaning*. London: Routledge.
- Perez, E. (2016). *The impact of digital media on contemporary performance* (Ph.d.-avhandling). NTNU, Trondheim. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2390542>
- Rasmussen, B. (2013). Teater som danning; i pragmatisk-estetiske rammer. I Heggstad, Eriksson, Rasmussen: *Teater som danning* (s. 21–36). Bergen: Fagbokforlaget.
- Renolen, M. (2006). *Løp, løp, løp: en refleksjon over et tverrestetisk scenekunstuttrykk for barn* (masteroppgave). NTNU, Trondheim.
- Rønning, B. (2011). *Høyblokka – minneforestilling*. Trondheim.
- Rønning, B., & Fyhn, H. (Red.) (2016). *Høyblokka – post mortem: Teater som ritual*. Oslo: Novus forlag.
- Shusterman, R. (1992). *Pragmatist aesthetics: Reliving beauty, rethinking art*. Oxford: Blackwell.
- Skrede, J. (2016). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smith, H., & Dean, R. (2009). *Practice-led research, research-led practice in the creative arts*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousands Oaks, Calif.: Sage.
- States, B.O. (1996/2003). Performance as metaphor. I P. Auslander (Red.), *Performance, Critical Concepts in Literary and Cultural Studies* (Vol. I, s. 108–137). London/New York: Routledge.

- States, B.O. (1985). *Great reckonings in little rooms: On the phenomenology of theatre*. Berkeley: University of California Press.
- Søhoel, C.R. (2018). *Regissøren i egenskap teater. En analyse av regissørens funksjoner og roller i forestillingsprosessen «Er det virkelig virkelig?» – en teaterforestilling for ungdom* (Masteroppgave). NTNU, Trondheim. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2503233>
- Ulimoen, K. (2014). *Erindringsteater: Kunstnerisk ledelse av eldre teaterentusiaster* (Masteroppgave). NTNU, Trondheim. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2503233>
- Ulvund, M. (2013). *Eccho theatre: From experience to performance* (Ph.d.-avhandling). NTNU, Trondheim. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/243336>
- Vygotsky, L.S. (1934/1994). The problem of the environment. I R. v.d. Veer & J. Valsiner (Red.), *The Vygotsky reader* (s. 338–354). Oxford: Blackwell.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles: Sage.
- Zahavi, D. (2003). Fænomenologi. I F. Collin & S. Køppe (Red.), *Humanistisk videnskabsteori* (s. 122–138). København: Lindhardt og Ringhof.
- Zahavi, D. (2004). *Fænomenologi*. Roskilde: Samfundslitteratur, Roskilde Universitetsforlag.



## KAPITTEL 1

# Teatral kiasma - for å skape en bredere tilgang til dramaturgiske åpninger i teaterproduksjon

*Lene Helland Rønningen*

Frilans scenekunstner og universitetslektor i drama og teater

**Abstract:** This chapter examines how the methodology ‘theatrical chiasma’ can open up the material when working in a theatre production, so that you do not abort or ‘close’ the creative process too soon. The method is based on a crossing-over principle, where the students can try different inputs to the creative material through various working methods. The chapter analyses the dramaturgical entry points in light of Shusterman’s theory of ‘art as dramatization’. Central findings are that dramatisation as a framework helps to focus the content and creates awareness about form. The method also facilitates the connection between visions, form and content, so that aesthetic alignment also becomes an important part of the students’ learning process. Dramatisation can be seen as art in itself, because it is an active theatre rehearsal with intrinsic value, where creation and reflection are essential to create new artistic significance.

**Keywords:** theatrical chiasma, Shusterman, art as dramatization, dramaturgy, theatre production, dramaturgical entry point, pragmatist aesthetics, Shakespeare

**Nøkkelord:** Teatral kiasma, Shusterman, kunst som dramatisering, dramaturgi, teaterproduksjon, dramaturgiske innganger, pragmatisk estetikk, Shakespeare

Sitering av dette kapitlet: Rønningen, L. H. (2018). Teatral kiasma - for å skape en bredere tilgang til dramaturgiske åpninger i teaterproduksjon. I V. Aune & C. Haagensen (Red.), *Teaterproduksjon. Ti produksjonsetetiske innganger* (Kap 1, s. 35–55). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.43.ch1>

Lisens: CC BY-NC-ND 4.0



## Innledning

Jeg vil i dette kapitlet drøfte en metodikk som handler om å få studenter som arbeider med teaterproduksjon, til å åpne stoffet de arbeider med. Det er ofte en fare for at man i første fase av teaterproduksjonen lukker prosessen for tidlig, og man kan da gå glipp av muligheter som en mer inngående kreativ utforskning kan gi. Derfor er det behov for metoder som åpner et stoff i mange retninger, slik at ulike dramaturgiske åpninger kommer til syne tidlig. Begrepet *kiasma* kommer opprinnelig fra naturvitenskapen, og betegner et krysningsspunkt der materiale kombineres på nye måter, slik at noe nytt kan oppstå. Inspirert av denne betydningen har jeg utviklet metodikken «teatral kiasma». Den baserer seg også på et krysningssprinsipp der grunnelementer krysses med ulike arbeidsformer og uttrykk. Metoden er ment for studenter i teaterproduksjon i både devised og tekstbaserte forløp. Her vil jeg særlig se nærmere på metodens muligheter i arbeid med en scenetekst, og hvordan denne bidrar i åpningsfasen av en produksjon.

Empirien baserer seg på arbeid med metoden for studenter i teaterproduksjon ved NTNU, og jeg vil spesifikt se nærmere på fire studentgrupper som alle arbeidet med Shakespeare våren 2017. Førsteårsstudentene ble delt i fire eksamensgrupper som alle fikk utdelt hvert sitt Shakespeare-manus som utgangspunkt. Disse tekstene var *Stormen*, *En midtsommernattsdrøm*, *Som dere vil* og *Hellige tre kongers aften*. Oppgaven innebar at de skulle arbeide i ni uker med å utvikle en forestilling på 35–40 minutter, og der 10–15 sider med tekst fra originalmanuset var en del av forestillingen. Analysen i dette kapitlet baserer seg på observasjoner i undervisningen samt refleksjoner fra studenter gjennom deres produksjonsrapporter.

Jeg vil først beskrive metoden og gi en teoretisk kontekst for forståelsen og plasseringen av denne. Dernest vil jeg se nærmere på spørsmål om hva slags prosesser metoden setter i gang i studentgruppene. Åpner den for studentenes undring knyttet til tematiseringsmuligheter og form? Analysen vil drøfte i hvilken grad teatral kiasma legger til rette for dramaturgiske åpninger i teaterproduksjonsprosessens tidlige fase. Dette vil jeg gjøre ved å se empirien opp imot Shustermans (2001) estetiske teori om «art as dramatization». Således vil kapitlet også undersøke hvordan en dramatiseringsprosess gjennom en slik metode i seg selv kan leses som kunst.

# Teatral kiasma

## Metoden

Ordet kiasma brukes i cellebiologien om det krysningspunktet der genetisk materiale (kromosomer) rekombineres (Store medisinske leksikon, 2017; Universitetet i Oslo, 2011). Her skapes noe nytt ut fra det eksisterende.

Selv om teaterproduksjonsprosessen ligger fjernt fra disse fagområdene, har altså begrepet inspirert det jeg i dette kapitlet har valgt å kalle «teatral kiasma». Grunnen til det er at metoden tar utgangspunkt i det som skjer i et krysningspunkt. Her utvikles helt nye uttrykk som ikke kunne ha oppstått uten at krysningspunktet hadde funnet sted. Metoden går altså ut på å prøve ut hva som skjer når man krysser grunnelementer med ulike uttrykks- og arbeidsformer. I kontaktpunktet mellom et grunnelement og en arbeidsform skapes et nytt uttrykk, som tilbyr en dramaturgisk åpning av stoffet. I teatral kiasma legger man til rette for en prosess der man ikke går for den første tolkningen av en tekst, men åpner stoffet for mange ulike tolkninger. Man kan derfor bli overrasket – fordi man finner noe annet enn man trodde på forhånd. I tillegg kan prosessen også tilby viktige innspill til hvilke formgrep som kan brukes i forestillingen. I en slik utforskningsprosess er det den stadige dramatiseringen som på mange måter er og blir kunsten.

Dramapedagogisk litteratur har ofte betegnet fire grunnelementer som helt sentrale for den dramatiske fiksjonen: figur, fabel, rom og tid. En av de første norske systematiske nedtegnelsene av viktige begreper og verktøy i dramafaget ble gjort i veiledningsheftet til drama i grunnskolen av 1987. Her skilles det mellom grunnelementer, dramatiske virkemidler og dramaturgiske valg (Grunnskolerådet, 1988, s. 11). Grunnelementer betegnes som alltid til stede, og med betydning for den dramatiske fiksjonen, selv om de ikke alltid trenger å være klargjort på forhånd (Grunnskolerådet, 1988, s. 10). Forståelsen av dem har vært bærende i forståelsen av dramafaget siden dette heftet kom ut. Utvidete forklaringer og eksemplifiseringer har gradvis kommet til, for eksempel hos Sæbø (2003).

*Figur* forstås som en skikkelse i den dramatiske fiksjonen. Hvem handler spillet om, og hvilke rollefigurer skal de ulike aktørene være i spillet? (Grunnskolerådet, 1988, s. 11; Sæbø, 2003, s. 23.) I arbeidet med Shakespeares tekster vil dette være gitt; de ulike rollene er å finne i

rollelisten. I *En midtsommernattsdrøm* vil både Pukk, Lysander og Her-mia være sentrale figurer. *Fabel* er fiksjonens grunnhistorie eller handlingsgangen i spillet (Grunnskolerådet, 1988, s. 11). Dersom vi spiller et eventyr eller har å gjøre med en dramatisk tekst, er fabelen gitt på forhånd (Sæbø, 2003, s. 23). I egenskapte prosesser (devised) er den ikke kjent fra starten av, men blir til i skapelsesprosessen. Også arbeid med dramatiske tekster kan innebære omarbeiding av fabelen. En annen tolkning vil kunne bety å omarbeide grunnfabelen, for eksempel som en del av arbeidet med å stryke et stort manus. *Rom* viser til det fysiske konkrete rommet som spillet foregår i, men også til det fiktive rommet som skapes (2003, s. 23). I Shakespeares stykke *Stormen* er den forlatte øya det dramatiske rommet der handlingen finner sted. *Tid* viser også til en slik dobbel forståelse, idet den både betegner tiden her og nå, samtidig som den kan vise til den fiksjonelle tiden der vi blant annet kan hoppe frem og tilbake. Dessuten er det mulig å arbeide med tiden ved å forlenge eller fortette tiden som spillet foregår i. Tid kan også være tidsepoke, årstid og tid på døgnet; sommer eller vinter, morgen og natt, og så videre (2003, s. 23).

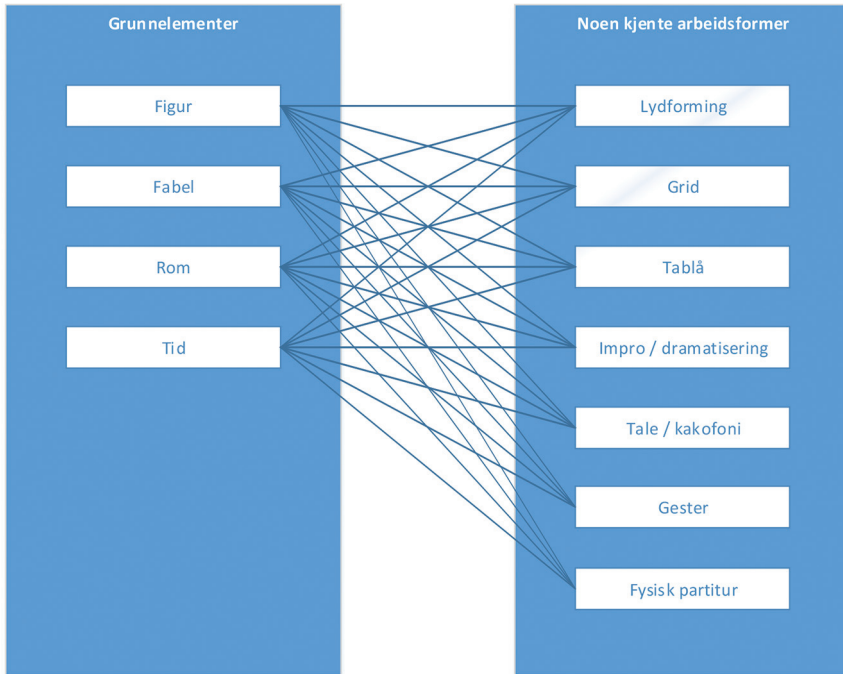
I de senere år har Gladsø, Gjervan, Hovik og Skagen (2005) utvidet forståelsen av grunnelementene. Et sentralt bidrag i arbeidet deres har vært å vise hvordan disse også kan brukes som dramaturgiske innganger i teaterproduksjon. De opererer med de samme fire hovedkategoriene, men omdøper *figur* til *kropp* og *fabel* til *tekst*, men jeg velger her å bruke de opprinnelige begrepene. Dramaturgiske innganger defineres som «elementer som et stykke eller et dramatisk verk består av, men som også benyttes i utviklingen, struktureringen og formingen av et stykke» (Gladsø et al. 2005, s. 178). Vi ser med andre ord at grunnelementene ikke lenger bare er bestanddeler, men at de også knyttes direkte til prosessen med å formgi og strukturere en produksjon. Videre er de dramaturgiske inngangene her også impulser for den kunstneriske prosessen (2005, s. 189). Med for eksempel *rom* som dramaturgisk inngang vil arbeidet med forestillingen *Stormen* starte med øya som fysisk sted. Hva skjer med spillet når vi tegner opp en liten sirkel som skal være øya der alt foregår? Hvordan vil det påvirke spillestil og måten vi arbeider med figurene på? Og hva skjer dersom vi utforsker øya som et sted fullt av sand? Hvis

skuespillerne utforsker spill i kilovis med sand, hvordan påvirker det de andre grunnelementene? Vil det legge til rette for en tolkning der vi endrer fabelen? Eller vil noen av karakterene betraktes på en annerledes måte? De dramaturgiske inngangene åpner de dramaturgiske mulighetene for produksjonen. Også Hanne Wiseth påpeker hvordan dramaturgiske innganger blir impulser, men også gir føringer for den videre prosessen (Wiseth, 2015, s. 185).

Cecilie Haagensen viser i sin doktorgradsavhandling hvordan bl.a. sjanseteknikker, som ofte var en relevant strategi for neoavantgarden, også i dag er viktig i devised teater (Haagensen, 2014, s. 72). I for eksempel happenings brukte man sjanseteknikker for å frigjøre en sensitivitet overfor tid og rom, og for å rette oppmerksomheten mot det tilfeldige (Haagensen, 2014, s. 70). Sjanseteknikker – som å slå terning – kunne avgjøre hvor mange medspillere som skulle delta i en aktivitet, eller hvilket nummer en sekvens skulle ha i en forestilling (Kaprow referert i Haagensen, 2014, s. 70). Haagensen viser hvordan sjanseteknikker på denne måten også var et ideologisk standpunkt fordi de la til rette for produksjon av mening. De blir en ny form for dramaturgi og representerer også en annen produksjonsmodus – som bryter med det tradisjonelle teatret (Haagensen, 2014, s. 70–71). Hun viser videre at enkelte grupper gjorde dette til en strategi ved at de arbeidet med en oppgave og en formelbasert dramaturgi som genererte scenisk materiale (Haagensen, 2014, s. 70).

Den sjansebaserte tenkningen ligger også til grunn for metoden teatral kiasma. Dette er en dramaturgisk strategi der tilfeldighet som prinsipp er avgjørende for å utvikle både materiale og en konseptuell forståelse. Kiasma baserer seg også på forståelsen av grunnelementene som dramaturgiske innganger, men her kobles de også opp imot ulike arbeids- og uttrykksformer. Slik blir studentenes oppgaver, gjennom den klare kryssningen, tydeligere. Samtidig vil typer av mulige uttrykk mangedobles, noe som i seg selv åpner kreativiteten i prosessen.

I mitt arbeid med studentgruppen våren 2017 valgte jeg ut noen arbeidsformer som studentene var blitt kjent med på forhånd. Det nye i metoden er ikke arbeidsformene i seg selv, men heller hvordan de kombineres med ulike grunnelementer, og dermed gir helt andre bud inn til prosessen enn



**Figur 1** Teatral kiasma. Et grunnelement kan krysses med hvilken som helst arbeidsform. Dette gir en ny oppgave eller inngang til stoffet. Eksempelvis kan grunnelementet rom krysses med lydforming. Da skal man skape en lydlig fremstilling av et valgt sted med betydning i stykket. Listen over arbeidsformene er ikke å forstå som endelig, her kan arbeidsformer man ikke er kjent med strykes, og andre kan legges til.

dersom man kun hadde gjort en muntlig idémyldring. Prosessen handler om å unngå å gå i vante spor, og at man heller tvinger seg selv til å oppdage nye sider ved stoffet. Først da kan man kjenne hva man helst ønsker å fortelle, og hvilke formgrep som bør utforskes nærmere. Modellen under viser noen krysningsmuligheter.

Når man krysser et grunnelement med en arbeidsform, får gruppen en ny oppgave. Eksempelvis kan en gruppe krysse grunnelementet rom med uttrykket lydforming. I arbeidet med en scenetekst velger man da et sted fra manus, for eksempel inne i et palass, på en øy, i skogen e.l., og så er oppgaven å skape stedet ved hjelp av kun lydforming. I refleksjonene etterpå kan man da for eksempel se nærmere på hvordan lyden er med på å understreke rommet. Det er også sentralt å studere hva en slik inngang gir av opplevelser eller tanker om tolkninger av stykket som sådan. Hvordan kan man bygge videre på den stemningen som skapes av stedet?

Hva sier den oss om hvordan vi forstår stykket? Hva slags tolkning eller lese måte vil dette kunne innebære? Dette er relevante spørsmål som er viktig i refleksjonen.

Et annet eksempel på en oppgave kan være å jobbe med grunnelementet fabel, og krysse dette med øvelsen «å gå i grid». Her vil gruppen velge en scene fra manus, og hente ut fabelen fra kun denne scenen. Oppgaven vil så være å prøve å gå i grid (det vil si at alle går i det samme gulvmønsteret som utgjør en «grid»). Her vil alle karakterene som er en del av fabelen i scenen, bevege seg i samme gulvmønster samtidig som de spiller ut handlingen i scenen ved å fremsi replikker basert på denne handlingen. Rent scenisk kan aktørene veksle i tempo, rytme og retning. Fabelen vil tre frem på en ganske annen måte enn den ofte gjør i tradisjonell realistisk spillestil. En slik inngang vil for eksempel kunne løfte frem relasjoner som kan utforskes videre. Man vil også kunne få en følelse av hva slags underliggende stemning eller tematikk en scene kan ha ved at man distanserer karakterene fra hverandre og fra handlingen. Åpner en slik inngang for andre forståelser av fabelen, eller kan den sågar gi grunnlag for å skape en helt ny fabel? Og hva gjør den for forståelsen av figurene? Legger dette til rette for en annen lese måte?

Dette vil være sentrale refleksjoner. En viktig del av metoden er refleksjonene som gjøres i etterkant, der hele klassen deltar, slik at man også får høre mer om hva de andre ser. Gjennom å skape mange slike kjettskisser, basert på ulike koblinger, har man mulighet for å se et vidt spekter av tolkningsmuligheter i ens materiale, og det vil også kunne skape mange nye ideer knyttet til formuttrykk.

## Teoretisk landskap

Teatral kiasma er altså en videreføring av grunnelementene som dramaturgiske innganger. Metoden innebærer et åpent syn på drama- og teaterpedagogikken, der en aktiv utforskning i prosessen er en vesentlig del av kunsten. Den kan knyttes til den danske teaterpedagogen Janek Szatkowskis begrep om «det åpne teater» (Szatkowski, 1991). Dette begrepet ble utviklet på 1990-tallet, og betegner et teater som har teaterprøven som modell, for det er gjennom gjentagelser at det skapende kan oppstå.

Szatkowski tror det er mulig å bevare skillet mellom fiksjon og virkelighet selv om skillene mellom tilskuer og spiller, scene og sal blir opphevet (Szatkowski, 1991b, s.18). I teaterprøven ligger en rekke muligheter: Man kan gå inn og ut av fiksjonen, man kan åpne opp ved å spille mange ulike uttrykk, og man kan lukke ved å velge retning og gjøre uttrykk mer presise. Teaterprøven er en kollektiv prosess, og den har et ønske om å kommunisere med et publikum (1991b, s. 18–20). Teaterformens fordel er også at den tillater mange ulike refleksjoner over virkeligheten (Rønningen, 2002, s. 51).

Szatkowski viser at det åpne teater åpner for refleksjon over teatrale teknikker og deres estetiske betydning. Gjennom dette får deltagerne en mulighet for selvrefleksjon (Szatkowski, 1997, s. 9). En slik forståelse blir videre formulert i hans postulat «å lære av å lære å lage teater». Bakgrunnen for Szatkowskis syn er blant annet å finne i hans oppgjør med den daværende dualistiske forståelsen som ofte preget vitenskapene – mellom fag og metode, prosess og produkt, kunst og pedagogikk (Szatkowski, 1991a, s. 37). I dag er forståelsen i feltet mer preget av at kunsten kan være et mellomrom, der både estetiske og pedagogiske tenkemåter kan operere samtidig (Rasmussen, 2001, s. 12; Rønningen, 2002, s. 52). Dette er en viktig forutsetning for teaterprøven, og for det åpne teater, som både kan og bør romme opplevelse og refleksjon.

Disse perspektivene åpner for å plassere teatral kiasma innenfor det åpne teater, og at dette blir sett på som et mellomrom der både kunstneriske og pedagogiske kompetanser vil være vesentlige. Refleksjon blir en viktig del av prosessen i den stadige bearbeidingen i retning kunstnerisk form, og for kunnskapsproduksjonen i prosessen.

Et annet interessant perspektiv finner vi innen nyere estetisk pragmatisk filosofi. Innenfor en slik filosofi blir teori et verktøy som kan endre erfaringer. I arven etter Dewey finner vi blant andre amerikanske Richard Shusterman, som ønsker å oppnå et bredere helhetssyn på estetiske fenomener slik at kunsten blir en del av folks liv (Lindstøl, 2014, s. 114). For ham er estetisk virksomhet en opplevelsesmåte der erfaringen kan være både relasjonell og refleksiv, estetisk og intellektuell (Rasmussen, 2013, s. 33–36). Shusterman peker på at forholdet mellom estetikk og praksis ofte har vært motsetningsfullt, men at ved å løfte frem dette paradokset som noe meningsfullt kan estetikken fjerne seg fra den smale rollen den har

hatt, ved også å inkludere praksis (Shusterman, 2000, s. xv–xvi). En slik pragmatisk estetikk blir også et mulighetsrom for produksjonsetetiske innganger i teaterproduksjon. Dette ser vi også idet Shusterman fremhever at pragmatismen revurderer måten filosofi kan betraktes på. Den går fra å være noe som kan undersøke ulike konsepter, til å ha en funksjon i å gjenskape konsepter slik at de kan bli bedre for oss. Estetikens rolle blir dermed ikke å finne sannheten ved kunsten. Det ultimate målet er ikke lenger bare kunnskap, men også en forbedret erfaring (Shusterman, 2000, s. xv–xvi). Slik kan kunst ses som en estetisk praksis som åpner for utvikling av nye metoder, for eksempel innenfor teaterproduksjon.

Shusterman introduserer muligheten for at kunsten selv kan ses som dramatisering i artikkelen «Art as dramatization» (Shusterman, 2001). Det er i forsøket på å definere kunst at han ser til begrepet dramatisering. En av grunnene til at han finner dette hensiktsmessig, er at begrepet kan integrere to ulike syn på kunst som tradisjonelt sett har vært polariserte forståelser. I en historisk fremstilling trekker han opp skillet mellom den naturalistiske og den historisk kontekstuelle kunstforståelsen. Den naturalistiske forståelsen ser kunsten for menneskene, som noe rent eller essensielt, og som ofte kan være mer virkelig enn virkeligheten selv (Shusterman, 2001, s. 365). Den historisk kontekstuelle forståelsen har på sin side sett kunsten som en historisk konstruksjon, og som et produkt av den vestlige modernitet (Shusterman, 2001, s. 363). Begge disse forståelsene har sine begrensninger, ifølge Shusterman. Der den naturalistiske forståelsen av kunsten ikke tar innover seg de sosiale institusjonenes påvirkning på utviklingen av kunstuttrykk, glemmer den historisk kontekstuelle retningen å se at kunstuttrykk har vært velutviklet helt tilbake til antikkens tid (Shusterman, 2001, s. 367).

Shusterman viser dernest hvordan kunst som dramatisering kan integrere begge disse forståelsene, og demonstrerer dette gjennom blant annet å gjøre en nærlesning av dramatiseringens to betydninger. Den første er knyttet til å sette noe på en scene, og en historie eller hendelse blir gjennom dette satt inn i en ramme. « (...) This sense of dramatize highlights the fact that art is putting something into a frame, a particular context or stage that sets the work apart from the ordinary stream of life» (Shusterman, 2001, s. 367). I den andre betydningen finner han at dramatisering



også kan bety intensitet. «To dramatise (...) is to treat something as, or make it seem, more exciting or important» (Shusterman, 2001, s. 368). Dramaets egenart kommer derfor ikke bare fra innrammingen i seg selv, men også fra energien den intense handlingen gir (Shusterman, 2001, s. 368). Shusterman peker på at dramatiseringsbegrepet i seg selv innehar disse to nivåene: Det er knyttet både til intensitet (naturalistisk forståelse) og til innramming (historisk kontekstuell forståelse). Han viser videre at selv om de to er motsetninger, er de begge en nødvendig del av all kunst, på samme måte som form og innhold også alltid vil være det (Shusterman, 2001, s. 369).

En ramme er heller ikke bare noe som tegner en grense for det vi rammer inn, ifølge Shusterman: «Framing focuses an object, action or feeling more clearly, and thus sharpens, highlights, enlivens» (Shusterman, 2001, s. 369). En innramming gjør med andre ord at vi kan se et stoff på en bestemt måte. Det kommer i fokus og blir derfor også intensivert, og det kan tre frem som kunst, også i en mer naturalistisk forstand. Shusterman forklarer sammenhengen slik: «Art's restraining frame (...) intensifies our passionate involvement by removing other inhibitions to lived intensity. Art's fictions are therefore often said to feel far more vividly real than much of what we commonly take as real life» (Shusterman, 2001, s. 370).

Dette er svært sentralt for metoden teatral kiasma. Hver eneste krysning blir en ny ramme for stoffet, slik at vi kan la ulike perspektiver og innhold i det tre frem. Selve innrammingen gjør at innholdet intensiveres for oss, og vi kan studere hva det er som kommer til syne. I et slikt åpent teater kan de ulike skisseringene vi gjør, med stadig ulike rammer, få oss til å se de utallige muligheter stoffet tilbyr. En slik prosess åpner også for refleksjon over hva de ulike innrammingene fremhever for oss, og hva slags konsekvenser dette vil ha for valg av innhold og form videre i prosessen.

## **Analytiske betraktninger - dramaturgiske åpninger i prosessen**

I denne delen skal jeg se nærmere på noen av gruppenes arbeidsvisninger for klassen som en del av det praktiske seminaret i teatral kiasma. Jeg tok observasjonsnotater under seminaret, og noterte også ned fra

refleksjonene over hver gruppes arbeidsvisninger. I tillegg til dette har jeg hatt alle de fire gruppenes produksjonsrapporter som datamateriale.

Jeg vil her presentere ett og ett eksempel fra tre av stykkene: først *Stormen*, så *Hellige tre kongers aften*, og til slutt *Som dere vil ha det*. Til hvert stykke vil det først være en beskrivelse av hva slags krysning som ble gjennomført, altså hvilken oppgave studentene ga seg selv, og kort om hvordan de løste oppgaven. Deretter kommer en mer inngående analyse til hvert eksempel. Analysen er strukturert med utgangspunkt i relevante kategorier vi har funnet hos blant andre Shusterman, og den peker på hvilke eksempler som kan leses som «innramming som fokuserer innhold», «innramming som fokuserer form» og «dramatisering som intensitet». Den ser således praksiseksempelene i lys av Shustermans forståelse av hvordan kunst kan betraktes som nettopp dramatisering.

Det sentrale i analysen vil i hvert eksempel ta utgangspunkt i hvordan metoden la til rette for dramaturgiske åpninger for studentene. En dramaturgisk åpning kan være så mangt. Det kan være en spire til hvordan man kan arbeide videre med et stoff, for eksempel hva slags type dramatiske virkemidler man kan ta i bruk. Det kan også være tematiske åpninger og begynnende tanker om et helhetlig konsept. Jeg vil likevel fokusere på dramaturgiske åpninger knyttet til det vi ofte betegner som dramaturgiske valg (Grunnskolerådet, 1988). Disse er knyttet til tolkning, fokus, vendepunkt samt stil eller dramaturgisk form (1988). I forbindelse med det siste punktet vil jeg også se nærmere på det jeg kaller formgrep mer generelt, ettersom dette mange ganger er mer sentralt tidlig i en prosess enn valg av en helhetlig dramatisk form.

## Rom og lydforming i *Stormen*

Gruppen som arbeidet med «Stormen», laget to skisser til scener basert på krysningsprinsippet i teatral kiasma. Her skal vi se nærmere på en av disse.

Den første oppgaven studentene ga seg selv, var å koble rom med lydforming. Som sted for utforskingen valgte de på havet i båt. Studentene sto sammen i en halvsirkel og skapte lydkulissene som om vi var på sjøen. Dramaturgisk ble dette bygd opp gjennom at de startet med lyden

av en svakere vind, og der stormen gradvis tiltok i styrke. Variasjon i lyder og samstemthet sørget for et helhetlig lydbilde. Etter hvert la de også inn enkeltreplikker der stemmene ga uttrykk for å miste kontroll og å miste hverandre. Dette gjorde at vi som publikum fikk følelsen av at båtene forliste. Tempovariasjon og arbeid med rytme bidro til dette. Til slutt stoppet alt av lyd idet de ankom øya, og alle aktørene, utenom én, falt sammen på gulvet. Aktøren som sto igjen, fremsa en replikk der det var tydelig at hun nå var kommet til en øy, og at hun følte seg helt alene.

## Innramming som fokuserer innhold

Denne korte skissen utløste både begeistring og refleksjon i plenumsdiskusjonen i klassen. Dette var en tydelig ramme med et klart uttrykk. Det som fremsto aller klarest for mange av studentene, var at dette kunne være en interessant og effektiv måte å fortelle på. Gjennom lydkulisser ble det skapt en liten fortelling med en klar spenningsoppbygging. Dette gjorde at vi som publikum kom raskt inn i hva som skjedde, og at vi følte en nærhet til historien. Klassen mente selv at dette kunne være en effektiv og spennende måte å arbeide med fabelen på. I stedet for å fortelle all handling gjennom replikker og tradisjonelt spill kan det være vel så interessant med et formgrep som dette. Skissen ga mange av studentene klare ideer til videre formarbeid, der lydlige landskap både kan fortelle en historie og brukes til å «sette en scene». Dette kan vi koble til Shustermans syn på rammen som noe som fokuserer på et objekt, en handling eller en følelse, slik at den fremstår klarere for oss (Shusterman, 2001, s. 369). Rammen «rom og lyd» hadde her samme type effekt: Handlingen, forliset og ikke minst stemningen fremsto tydelig for oss.

I tillegg til dette oppdaget studentene flere ulike tolkningsmuligheter. Én tolkning var at scenen vi så, kunnes betraktes som en ytre, konkret storm på øya, og at dette kunne være starten på stykket. Andre mente derimot at visningen like gjerne kunne symbolisere en indre storm, og at de ulike replikkene som etter hvert ble en del av den lydlige stormen, kunne være våre indre tanker når det stormer som verst inne i oss. Flere uttrykte en nærhet til en slik tolkning, og mente visningen var et godt

bilde på prosesser som kan finne sted inne i oss mennesker. Her ser vi hvordan innrammingen ikke bare fokuserer på innholdet, men også intensiverer det. Slik kan det tre frem som kunst, også i en mer essensiell forstand, slik Shusterman har pekt på. I den videre refleksjonen i klassen kom man frem til forslag til en tolkning, og en skisse til lese måte, basert på dette: Stykket kunne vise stormens krefter i vårt eget liv – den ytre, konkrete stormen, men også den indre stormen i menneskene. Ut fra dette foreslo enkelte studenter en konseptuell idé der lyd kulissene kunne være et mer gjennomgående grep. Lyden av stormen kunne spilles ut i forbindelse med den konkrete stormen på øya, men også i forbindelse med karakterenes indre stormer.

En annen tolkning som kom frem i refleksjonen, var at scenen vi hadde sett, også kunne tolkes som en storm som foregikk i en persons hode. I begynnelsen av scenen kan stormen virke reell, som om det er virkelighet. I slutten av scenen forsvinner plutselig stormen, og en mann står igjen helt alene. Dette kan leses som om stormen kun foregikk i denne mannens hode. En mulig lese måte kunne gå på at det var en persons indre storm vi tok del i. Kanskje var det til og med slik at vi var vitne til en persons subjektive virkelighet, og at det var denne virkeligheten vi skulle få utspilt på scenen? Med en slik tolkning ville alle karakterene i stormen kanskje bare være en del av én manns fantasi.

Koblingen rom og lydforming, med en enkel arbeidsvisning på et par minutter, ga i seg selv ulike dramaturgiske åpninger – idet den ga minst to ulike tolkninger, med begynnende forslag til lese måter. Den ga også ideer til hvordan man kan arbeide effektivt med å formidle en fabel. Vi ser med andre ord at koblingen av uttrykk og grunnelement like gjerne kan gi innspill til hvordan man kan jobbe videre med et annet av grunnelementene. I visningen der rom og lydforming ble koblet i *Stormen*, ser vi hvordan forslagene i hovedsak gir innspill til fabelens tolkningsmuligheter.

## Estetisk samsvar

Et annet interessant aspekt er at refleksjonen omkring dramaturgiske åpninger også bidrar til en sterkere forståelse av sammenhengen mellom form og innhold. Vi har sett at den tolkningsmuligheten som omhandlet

stormens indre og ytre krefter, også ble sett i sammenheng med passende formgrep, og med en mulig visjon for produksjonen. Én visjon kunne her være et ønske om å vise stormens krefter i vårt eget liv. Innholdsmessig ville dette innebære en bearbeiding av manus, der det ble fokusert både på den store stormen i begynnelsen av stykket og på alle sekvenser som kan leses som karakterenes indre stormer. En slik strukturering av fabelen ville således ha vist stormens krefter i menneskene, men også hva disse kreftene setter i gang av handlinger, og hva slags konsekvenser det kan få. Uttrykksmessig ville man være opptatt av å vise stormen, for eksempel gjennom lydforming, og la noe av dette være et gjennomgående element i forestillingen. En sentral del av en slik dramaturgi ville være vekslingen mellom det indre og ytre laget, samt en spenning knyttet til dettes betydning for stykkets utvikling. Her har veilederen en sentral rolle i å stimulere refleksjonen – slik at man ikke bare ser form og innhold som to uavhengige størrelser, men også den viktige sammenhengen mellom dem.

Innenfor pedagogikken bruker man begrepet *constructive alignment*, som betegner at det er en klar sammenhengende linje mellom mål, undervisningsformer og evalueringsformer (Biggs, 2003). I arbeid med teaterproduksjon er også en slik indre sammenheng, eller samsvar, svært viktig. Et estetisk samsvar (alignment) vil innebære at det er en klar linje og sammenheng mellom forestillingens visjon, innhold og formgrep samt valg av dramatisk form. Dette eksemplet viser at en refleksjon over dette er mulig i en prosess der man stadig åpner stoffet for ulike tolkninger, fordi studentene da får trening i å se for seg hva slags konsekvenser ulike dramaturgiske åpninger kan ha.

## **Tablå og talekor i *Hellige tre kongers aften***

Gruppen som arbeidet med *Hellige tre kongers aften*, utarbeidet to skisser basert på krysningsprinsippet, og jeg vil her kort beskrive disse.

Den første koblingen de gjorde, var figur og tablå med lydforming. De tok her tak i to karakterer fra stykket som hadde et motsetningsfullt forhold som blant annet endte i en slåsskamp. Gjennom tablåer viste de utviklingen i relasjonen mellom disse to karakterene. To aktører sto i posisjonene i tablåene som stadig skiftet. Samtidig laget resten av gruppen

lyder som understreket forholdet mellom de to. Tidlig i sekvensen var det for eksempel irriterte lyder, mens de i tablået som viste slåsskampen, forandret karakter til slag og spark. Studentene arbeidet her bevisst med rytme, slik at det ikke ble et én-til-én-forhold mellom det vi så og det vi hørte. Lydene ble mer en kommentar – for eksempel en slags rytmisk tolkning av en slåsskamp – enn en realistisk gjengivelse av lydene i en slåsskamp.



**Film 1.1** Video av øvelse fra workshop med Lene Helland Rønningen; slåsskamp og lydforming. I arbeidet med *Hva vil du?* basert på *Hellige tre kongers aften*, av Shakespeare, eksamensproduksjon NTNU, 2017. Medvirkende i filmen Mari Gjøvik, Sunniva Estengård Leistad, Andrea Loe, Cecilie Amalie Paredes Rekevik, Marit Rossmann, Torjus Ågedal. Filmet av Lene Helland Rønningen, 2017.

I den neste skissen hadde gruppen koblet fabel med talekor. Her hadde de valgt ut en scene der en av karakterene føler kjærlighet for en annen. De plasserte én aktør i front, og talekoret bak fremsa hennes replikker i kor på en rytmisk og nesten poetisk måte. De jobbet også med repetisjoner. Dette understreket og fremhevet teksten, som om de var den forelskedes tanker.

## Innramming som fremhever form

I forrige eksempel så vi at innrammingen fremhevet innhold og ulike tolkningsmuligheter i et stykke. Refleksjonene i etterkant av skissene fra gruppen som arbeidet med *Hellige tre kongers aften*, fremhevet formen i større grad. Mange poengterte at begge skissene viste en spennende måte å fortelle på. I talekoret fikk man fremhevet karakterens motivasjoner og følelser på en underholdende måte. I tablåene med lyder fikk vi også

uthevet en relasjon på en oversiktlig måte. En innramming, eller en dramatisering, vil også kunne skape bevissthet om formen man velger. Vi kan si at skissene åpnet de dramaturgiske valgene med tanke på fokusering (karakterenes motivasjoner og følelser i scenene) og formgrep.

I teaterproduksjonsprosessen etter workshopen utforsker gruppen formgrep av denne typen videre. Til å begynne med er det følelsen av å ville utdype karakterenes følelser, og å forstørre noen av situasjonene, som driver scenene fremover. I den videre prosessen arbeider gruppen med å finne ut hva slags funksjon disse scenene har i den helhetlige forestillingen. Etter hvert kommer studentene frem til at disse scenene er nødvendige. De kontrasterer nemlig de andre scenene, som er mer fremadskridende når det gjelder å fortelle fabelen, som er preget av forviklinger. Forestillingen får etter hvert to rom som utfyller hverandre og sørger for at fortellingen blir mer levende – ved at de åpner for å utvide noen av følelsene og se bak karakterene. Selv uttrykker de det slik:

Etter at vi hadde laget manuset vårt, og begynte å arbeide på gulvet med scener og roller fant vi fort ut at i vår utrolig korte versjon av Shakespeares 170 siders manus måtte vi fremheve følelser, tanker og sentrale hendelser for å kunne formidle fortellingen (...) Da trenger man litt tid til å ta inn handlingen som utspiller seg, og man trenger gjerne å oppleve disse forandringene, ikke bare bli fortalt om dem. Dette førte til at vi la inn flere slike forsterkede øyeblikk, som vi etter hvert kalte poetiske rom. De ble etter hvert til et helhetlig grep for å skape flyt og dynamikk i forestillingens helhet. De poetiske rommene ble noe som sto i kontrast til de ellers forholdsvis hektiske scenene med mange handlinger, hendelser og personer i denne forviklingskomedien. De ble på en måte pusterom hvor man fikk bedre tid til å ta inn følelsene til karakterene, og i noen tilfeller hendelser. (Produksjonsrapport, 2017)

Hos denne gruppen gjør dramatiseringsprosessen først at man blir klar over formgrep man synes fungerer. Dernest fortsetter bevisstgjøringen i den videre prosessen, slik at det skapes estetisk samsvar mellom form og innhold. Innrammingen fokuserer altså etter hvert også her på handlingen og følelsene, slik Shusterman fremhever som viktig, selv om det starter med fokusering på formen selv. I teaterprøven er det helt sentralt å bevisstgjøre på både form og innhold, og dernest jobbe aktivt for å forstå hvordan disse står i sammenheng med hverandre.



## Figur i grid i *Som dere vil ha det*

Gruppen som arbeidet med *Som dere vil ha det*, gjorde en lengre utforsking av kryssning, figur og grid. De valgte kun én replikk fra én karakter i stykket som utgangspunkt. Denne delte de opp i mange ulike replikker som aktørene delte mellom seg. Aktørene gikk i grid, det vil si en type fast gulvmønster. Her vekslet de på rytme, retning og tempo, slik at det ble et dynamisk bilde å se på, selv om karakterene tilsynelatende gikk rundt uten mål og mening. De innførte også enkle gester, og de fremsa etter hvert sin del av replikken, noen ganger alene, andre ganger i møter med andre i griden. Det ble som en scene som viste møter og nesten-møter mellom mange karakterer – som befant seg på samme sted til samme tid.



**Foto 1.1** Utdrag fra øvelsen "figur i grid" fra arbeid med *Du vil aldri se meg* basert på *Som dere vil ha det* av Shakespeare, arbeid med eksamensproduksjon, 2017. På bildet Oda Frigg Endregaard, Snorre Førli, Ingvild Haneberg, Anne-Marte Sundby. Foto: Lene Helland Rønningen, 2017.



## Dramatisering som intensitet

Helt særegent for denne visningen var det at refleksjonen i etterkant først og fremst handlet om den intensiteten publikum følte mens de så på. Første del av samtalen handlet ikke om hva man så av tolkningsmuligheter, men om det nærværet man følte fra aktørene. For mange handlet det også om gleden ved å se på noe med så høy intensitet, selv om flere uttrykte at de ikke forsto hva dette skulle eller kunne handle om. Det Shusterman beskriver i sin andre dramatiseringsforståelse handler nettopp om dette: dramatisering som intensitet. Dramaets egenart ligger ikke bare i innrammingen, men også i energien fra den intense handlingen i seg selv (Shusterman, 2001, s. 368).

Shusterman forklarer at kunsten noen ganger kan føles mer ekte enn virkeligheten selv:

It is if arts bracketed diversion from ordinary reality allows us an indirect route to appreciate the real far more fully or profoundly by putting us somehow in touch with a reality that is at least greater in its experiential depths of vivid feeling. (Shusterman, 2001, s. 270)

Likevel finner Shusterman at også her er innrammingen en viktig del av dramatiseringen, og at det ofte er rammen som gjør at noe ses som mer ekte og nært, eller føles mer levende. Han peker på at selv de former for kunst – slik som performance art eller happenings – som utfordrer rigiditeten som ligger i kunstens ramme, selv er avhengig av en type ramme for å fremstå som kunst (Shusterman, 2001, s. 369).

Vi kan si at innrammingen her først fokuserer på en følelse, og dette gir også nye åpninger til dramaturgiske valg som fokusering eller tolkning og helhetlig form. Den følelsen som fremheves i refleksjonene, er møtene og nesten-møtene mellom folk. I tillegg kommer følelsen av at vi alle er pakket sammen, men at vi likevel er alene og egentlig ikke snakker sammen. Basert på dette foreslår flere av studentene tolkninger som er knyttet til folks ære i livet, at man selv er viktige enn andre. Noen foreslår også en tolkning i retning av at man kan bruke andre som brikker i ens eget liv. Her ser vi at selve fortellingsformen, eller rammen, fremstår som svært interessant for å fortelle nettopp dette. Det at man går i de samme mønstrene, men ikke ser eller samhandler direkte med hverandre, selv

om man er mange sammen, forsterker følelsen av formen. Her har det med andre ord oppstått en mulighet for estetisk samsvar for en nær tilknytning mellom form og innhold.

Senere i prosessen viser det seg at studentene i denne gruppen går for det som skapte følelsen av intensitet på dette første seminaret, og at de sågar forsterker tolkningen og lese måten, slik at også den passer formen de startet med:

Lesemåten vi til slutt valgte for vår versjon av «As you like it» er diskusjon av det å våge og møte noen. *Denne diskusjonen innebærer å undersøke hvilken risiko som finnes, hvor sårbarheten ligger, hva som er motstanden og hva en kan vinne.* (Produksjonsrapport, 2017)

Denne gruppen utvikler derfor en helt ny fabel, der de plukker ut bruddstykker, monologer fra den opprinnelige teksten. I en form som understreker menneskene som er til stede sammen, men likevel er alene, fremsies monologene og korte dialoger i møter og nesten-møter. De skriver om hele fabelen, de velger kun ut bruddstykker av den opprinnelige teksten, og de fremsier monologer og korte dialoger i en form der menneskene er alene sammen.

## **Sammenfattende: Teatral kiasma åpner opp for kunst som dramatisering – dramatisering som kunst**

Dette kapitlet har vist hvordan metoden teatral kiasma legger til rette for dramaturgiske åpninger i teaterproduksjonsprosessen. Med utgangspunkt i Shustermans to forståelser av dramatiseringsbegrepet har vi sett at metoden åpner for dramaturgiske valg på en rekke måter. Dramatisering som innramming fokuserer innhold og skaper bevissthet om formen man arbeider med. Her så vi at metoden la til rette for åpninger i tolkningsmuligheter og fokusering, og at den skaper bevissthet om og åpninger i formgrep og dramatisk form. Deretter så vi at dramatisering som intensitet gir gruppen en klar følelse, en kunstnerisk opplevelse som kan bli drivende for den videre prosessen.

Samlet sett åpner kiasma for dramaturgiske åpninger knyttet til de fleste dramaturgiske valg. Jeg har ikke funnet at den åpner for refleksjon

knyttet til vendepunkt, men det er kanskje heller ikke så underlig, all den tid metoden er ment som en begynnende åpning for prosessen med å se ulike muligheter i et dramatisk stoff. Refleksjon knyttet til vendepunkt kommer oftere i en senere lukningsfase, der man har tatt begynnende valg om hva som skal fortelles, og hvordan det skal gjøres.

Kapitlet har vist hvordan metoden også legger til rette for refleksjon over sammenhenger mellom visjon, form og innhold. I alle de tre eksemplene så vi hvordan prosessene satte i gang en bevissthet om estetisk samsvar i det studentgruppene skapte. Å se sammenhengene mellom forestillingens visjon, innhold, formgrep og dramaturgisk form er mulig nettopp i en prosess der man stadig åpner stoffet for ulike tolkninger. En aktiv veileder som fremmer refleksjonen som en vesentlig del av teaterprøven, er avgjørende. Metoden er således gunstig på den måten at studentene får trening i å se for seg hva slags konsekvenser ulike dramaturgiske åpninger kan ha. Men dette skjer ikke nødvendigvis på samme tidspunkt for alle studentgruppene. For noen starter prosessen som en del av workshopen, for andre vil denne bevisstheten vokse frem som en del av den videre teaterproduksjonsprosessen.

Teatral kiasma er en aktiv dramatiseringsprosess som åpner mulighetene i det dramatiske stoffet. For Shusterman kan kunst ses som dramatisering. Vi kan også si at dramatisering kan ses som kunst. Szatkowski viste hvordan selve teaterprøven kan betraktes som et eget teater med en egen verdi. Dramatiseringsprosessen er en del av teaterprøvens utprøvinger, og kan ses som en egen kunstform. Her legger man til rette for opplevelser og forståelse. Gjennom stadige dramatiseringer vil krysningsmetodikken teatral kiasma kunne bidra til at man ser det dialektiske forholdet mellom form og innhold, og mellom innramming og intensitet. Slik er også utprøving og refleksjon avhengig av hverandre for stadig utvikling og læring i teaterproduksjonsprosessen. Dette kan åpne for læring og forståelse på en helhetlig måte, for eksempel gjennom et sterkere estetisk samsvar i teaterproduksjonene.

## Referanser

Biggs, J.B. (2003). *Aligning teaching for constructing learning*. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/255583992\\_Aligning\\_Teaching\\_for\\_Constructing\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/255583992_Aligning_Teaching_for_Constructing_Learning)

- Gladsø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L., & Skagen, A. (2005). *Dramaturgi: forestillinger om teater*. Trondheim: Universitetsforlaget.
- Grunnskolerådet (1988). *Veiledning til mønsterplan for grunnskolen 1987*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haagenen, C. (2014). *Lived experience and devised theatre practice* (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim. Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/243417>
- Lindstøl, F. (2014). Mål tid(en): Dramaturgiske og kunnskapsteoretiske implikasjoner til en pragmatisk estetikk. *InFormation – Nordic Journal of Art and Research*, 3(2). <https://doi.org/10.7577/information.v3i2.1210>
- Rasmussen, B. (2001). *Meninger i mellom – perspektiv på en dramatisk kulturarena*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Rasmussen, B. (2013). Teater som danning i pragmatisk-estetiske rammer. I K.M. Heggstad, S.A. Eriksson & B. Rasmussen (Red.), *Teater som danning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønningen, L.H. (2002). *Metafiksjonell dramapedagogikk. Fortellinger som perspektiv i en postmoderne virkelighet. Hovedfagsoppgave i drama/teater*. Trondheim: NTNU, Seksjon for drama/teater. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/243336>
- Shusterman, R. (2000). *Pragmatic aesthetics. Living beauty, rethinking art*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Shusterman, R. (2001). Art as Dramatization. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, Vol. 59, No. 4, s. 363–372.
- Store medisinske leksikon (2017, 16. mars). *Chiasma*. Hentet fra <https://sml.sn.no/chiasma>
- Produksjonsrapport (2017). *Studentarbeider på DRA1003 Teaterproduksjon. 4 rapporter*. Trondheim: NTNU.
- Szatkowski, J. (1991a). Dramaturgiens årti. *Drama. Nordisk dramapedagogisk tidsskrift. Bind 1*, s. 33–38.
- Szatkowski, J. (1991b). Det åpne teater. *Drama. Nordisk dramapedagogisk tidsskrift. Bind 2*, s. 18–26.
- Szatkowski, J. (1997). Kunstnerisk intentionalitet og pædagogisk rationalitet. I I. Krøgholt (Red.), *Stifinder i 90-ernes dramapædagogik. Aktuelle teaterproblemer 41* (s. 6–19). Århus: Institut for dramaturgi.
- Sæbø, A.B. (2003). *Drama i barnehagen (2. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Universitetet i Oslo, Institutt for biovitenskap (2011, 4. februar). *Chiasma*. Hentet fra <http://www.mn.uio.no/ibv/tjenester/kunnskap/plantefys/leksikon/c/chiasma.html>
- Wiseth, H. (2015). Kunstneriske prosesser i arbeid for og med barn. I A. Hammer & G. Strømsøe (Red.), *Drama og skapende prosesser i barnehagen* (s. 175–191). Trondheim: Fagbokforlaget.



## KAPITTEL 2

# En scenografisk inngang til teaterproduksjon

*Gunnar Fretheim*

Institutt for kunst- og medievitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

**Abstract:** The scenographer works to develop spatial and visual resources in a theatre production. A stage production often has a complex, multimodal expression, and the question is how the scenographer can play an active creative role based on his special expertise. In contemporary theatre, and especially in educational contexts, theatre production is also often a collective artistic project with great emphasis on a coherent, reflective process. Based on Anne Bogart's understanding and concepts in *The Viewpoints Book. A Practical Guide to Viewpoints and Composition*, the chapter argues that the scenographer uses the scenography laboratory and formal analysis as experimental teaching. Formal visual analysis contributes to reflection of spatial and visual resources and opens up for perceptions in theatre production. The strategy is discussed using two cases from the Bachelors Programme at NTNU.

**Keywords:** scenography, descriptive analyze, viewpoints, multimodality

**Nøkkelord:** scenografi, deskriptiv analyse, viewpoints, multimodalitet

## Scenografens område: romlige og visuelle ressurser

Dette kapitlet handler om scenografens arbeid og scenografi som inngang til et praktisk, materielt og reflekterende arbeid med teaterproduksjon. Scenografi oppfattes ofte som synonymt med dekor. Det assosieres med malte baktepper og flotte kostymer: en visuell ramme rundt en forestilling eller en vakker illusjon skapt for publikum. Dette synet på scenografens funksjon har imidlertid vært på vikende front i godt over hundre år. Rundt 1900 utviklet Adolphe Appia og Edward Gordon Craig en mer ekspressiv visuell scenografi: «Appia developed a series of ideas for ‘rhythmic spaces’ (...) in which a collection of podiums, stairs and platforms would enhance the plasticity of the performers bodies» (Govan, Nicholson & Normington, 2007, s. 108). Gjennom utstrakt bruk av trapper og ramper og mer abstraherte sceniske elementer fikk aktørene mulighet til å benytte rommet mer dynamisk, og kroppslige og stemmestemte uttrykk ble satt i spill med romlige ressurser. Lys og skygger ble videre brukt til å transformere de materielle installasjonene slik at det oppsto ulike stemninger og uttrykk. Appia og Craig kan sies å ha startet en utvikling hvor scenografien gikk fra å være en ramme for tolkingen av den litterære teksten til å få en mer selvstendig dramaturgisk funksjon.

Også Bertolt Brecht beskriver betydningen av et nært og eksperimentelt samarbeid i den skapende prosessen mellom visuell kunstner, aktører og regissør i sitt samarbeid med scenografen Caspar Neher på 1920–30-tallet (Collins & Nisbet, 2010). Neher bygget scenografien i henhold til ønsker fra aktørene, og dette gjorde det mulig for dem å utvikle seg videre gjennom eksperimenter hvor både deres egen og scenografens forståelse ble utviklet. Denne medskapende, eksperimentelle forståelsen av scenografens funksjon gjennomsyret også funksjonen til de andre kunstnerne: «At the same time the painter and the composer regained their independence and were able to express their view of the theme by their own artistic means» (s. 194). Laboratorievirksomheten – med utprøving av Neher scenografiutkast – var ifølge Collins og Nisbet (2010) en konstant del av forskningsmetodologien ved Berliner Ensemble.

Etter andre verdenskrig ble tsjekkeren Josef Svoboda en toneangivende nyskaper i teatret. Han var utdannet arkitekt, men begynte tidlig sitt

arbeid som scenograf. Gjennom sin utforskning av nye virkemidler som laserlys, hydraulikk, bruk av vanddamp og projeksjoner på tredimensjonale flater fornyet han formspråket. Projeksjoner av film i teatret var tidligere anvendt, men Svoboda tilførte noe nytt: Ekspressive filmcollager ble projisert direkte på vegger, tepper og aktører. Han oppfattet ikke seg selv som designer, han var aktivt eksperimenterende og utforskende. «My great fear is that of becoming a mere ‘decorateur’» (Burian, 1971, s. 15). Institusjonsteatrenes sterke regitradisjon og lange planleggingshorisont innebærer at scenografen utvikler scenemodeller og arbeidsdokumenter for de ulike verkstedene ved teatret før prøveprosessen og arbeidet med aktørene starter. Svoboda brukte derfor ofte prosjekter utenfor teatret som laboratorium for nye teknikker, og han brukte hver eneste teaterproduksjon som plattform for ny eksperimentering. Målet var å skape et teater hvor prøvene var en utprøving, «in which we can improvise the building of dramatic space, and only then, secondarily, worry about constructing necessary decor» (Burian, 1971, s. 32). Svoboda skriver her om en prøvesituasjon hvor alle er med på å skape det dramatiske rommet. Det er ikke forbeholdt regissør og aktør, men inkluderer scenograf og medhjelpere.

Begrepet scenografi dekker i dag et bredt spekter av kunstneriske visuelle uttrykk og arbeidsmåter. En kilde til forståelse av hvordan scenografer beskriver seg selv og sin virksomhet, er organisasjonen *The Theatre and Performance Research Association* (TaPRA) i Storbritannia, hvor scenografer arrangerer konferanser bestående av kunstneriske bidrag og faglige diskusjoner.<sup>1</sup> For eksempel var tema i 2017 *Scenography and the Body: Movement, Gesture, Sensation*. TaPRAs arbeidsgruppe for scenografi undersøker visuelle, lydlig og musikalske språk i teater og performance og det dynamiske forholdet mellom disse mediens muligheter, den estetiske kommunikasjonen og tilskuerens sansemessige opplevelse. Dagens scenografer ser på seg selv som scenekunstnere snarere enn designere. Arbeidsfeltet dreier seg ikke om statisk arkitektur, men om et sanselig og levende teaterrom i forvandling.

Utviklingen av scenografens rolle, funksjon og selvforståelse – fra Appia, Craig, Svoboda og Neher til TaPRA – skjer parallelt med utviklingen fra en representerende, tekstdominert forståelse av scenekunstproduksjon



til en forståelse som er orientert mot postdramatiske former og performance (Lehman, 2006). Svoboda legger vekt på at scenografen må kommunisere med sin tid: «Only that which is contemporary on stage can thoroughly interest the spectator and affect him strongly (...) contemporary art should present a ground plan of life, the lifestyle of the time» (Burian, 1971, s. 18).

Vi lever i en samtid hvor vi utenfor scenekunsten kommuniserer på en rekke multimodale plattformer, og dette er blitt en selvfølgelig del av vår hverdag. Vi opplever også daglig at kommunikasjonsformene er i rask endring og at verden erfares som mer fragmentert. Scenekunstuttrykk som speiler dette, er blitt mer akseptert; de er gjenkjennelige som symbolske uttrykk for vår tid. Interessen rettes mot den umiddelbare tilstedeværelsen av rom, lyd/musikk, aktører og tekst i møte med publikum i en performativ teaterhendelse (Fischer-Lichte, 2008). Scenografen og scenografiens interesse ligger i undersøkelsen av det romlige og visuelle mediets særegne materialitet og meningspotensial – og hvordan det kan samspille med andre mediale uttrykk for å skape opplevelsese- og mulighetsrom fremfor enhetlige teksttolkninger. Ut fra denne forståelsen er scenografen en medaktør i en performativ praksis. Om scenografen står utenfor det skapende rommet, blir produktet redusert til design, i verste fall til kald form. Et slikt utenforskap er med på å gjøre scenografien irrelevant og utdatert. Scenografen må bli en medaktør i en performativ, kollektiv praksis. Scenografen må ha en rolle som er tett på scenen, og hans eller hennes kompetanse skal også brukes til å utvikle det sceniske materialet. For å oppnå dette trenger produksjonen et eget forum hvor denne samhandlingen mellom rom, elementer og kropp kan møtes og utforskes. Derfor innfører jeg begrepet scenografisk laboratorium.

## **Scenografilaboratorium: en arbeidsmodus for kreativitet og refleksjon**

Et scenografisk laboratorium er ikke et eget fysisk rom, men en arbeidsmodus hvor kollektivet utforsker de scenografiske elementene. Den visuelle kompetansen står i sentrum: Scenografi i form av objekter, lys, lyd og kostymer utforskes og analyseres, og scenografens visuelle blikk er

ledende i dialogen. Laboratoriet rammer inn en sanselig undersøkelse av kroppens møte med rom som Schechner beskriver slik: «The response is ‘haptic’ (meaning ‘to touch’) in that the properties of the space seem to ‘touch’ the spectators and actors. The touching is haptic because it is not literal, but through the senses; a feeling of the space» (Schechner gjengitt i Govan, Nicholson & Normington, 2007, s. 108).

I et scenografisk laboratorium har gruppen mulighet til å utforske rommet metodisk med utstyr som er enkelt og raskt å bruke. Fleksibilitet og interaktivitet er karakteristiske og avgjørende trekk, og laboratoriet bør derfor ha utstyr som er enkelt og raskt å bruke. Desto enklere og mer lavteknologisk utstyret er, jo mer demokratisk blir utforskingen av de scenografiske materialene: Vi kan spille av lyd fra telefonene våre, eller lage lyden akustisk med enkle instrumenter. Vi kan bruke kasser og esker i papp som veier og koster lite, og som er lette å flytte og forme. Vi kan bruke lom-melykter og overheadprojektorer som lyskilder. Vi kan bruke tepper og kostymer fra lageret eller fra klesskapet hjemme. Ettersom det sjelden finnes en snekker i produksjonsgruppen, bruker scenografilaboratoriet ofte *readymades*. Begrepet er billedkunstens term for fabrikklagete materialer eller objekter som blir tatt ut av sin vanlige sammenheng og brukt på en ny måte: «Readymade. An ordinary object, which, when an artist gives it a new context and title, is transformed into an art object» (Janson, 2004, s. 1001). *Readymades* kan være stoler og bord, tekstiler og objekter, materialer som er masseproduserte, billige og lette å få tak i. Scenografilaboratoriet anvender improvisasjonens hovedidé: Bruk det du har! Det er i utforsking av et begrenset materiale vi kan gjøre valg og skape et bibliotek av ideer til den videre prosessen. En slik proksimal tilnærming vil gi alle en mulighet til å erfare og komme videre ut fra hver enkelt aktørs nivå (Vygotsky, 1978).

Et scenografisk laboratorium med utforsking av nye medier, materialer og sceneuttrykk er spesielt fruktbart i møte med unge studenter og et yngre publikum. Det er ungdommer som er raskest ute med å utforske nye medier, og det er de som skaper de nye uttrykksformene auditivt og visuelt. Ved å ta opp i oss disse formene får vi også en mulighet til å fornye teatret som kunstuttrykk. Muligheter til å fortelle ved bruk av mange ulike medier er blitt vanlig. Samtidig er det en fare for at ny teknikk anvendes for teknikkens egen del og bidrar til teateruttrykk fulle av påfunn og uten

evne til å si oss noe vesentlig. I *A place to play* drøfter Scott Palm hvordan vi bør sikte mot sammensmelting av teknologi og performans:

The tendency at first to think of the sprite (grafisk digital projeksjon) as being merely a scenographic element was gradually overcome to reveal a richer relationship between dancer and sprite as the operator became familiar with the dancers' movement. (---) ... the operator moved from being the technologist to being performer, albeit by proxy arrangement. (Oddey & White, 2006, s. 115)

Jeg kan skissere to veier å gå i et kunstnerisk arbeid. Den ene er representert ved en steinhogger som bearbeider en stor steinblokk med hammer og meisel, og som finner motivet sitt i steinen gjennom å bearbeide den utenfra og inn. Gjennom dialogen mellom steinen og steinhoggeren oppstår ideen til skulpturen. En annen vei er skulptøren som begynner med et trådskjelett som viser kjernen til det endelige arbeidet. Så modelleres kroppen utenpå denne kjernen. I dette tilfellet arbeider skulptøren innenfra og ut. Det finnes en idé om det ferdige resultatet i starten av prosessen, og den kjennes igjen når arbeidet er fullført. Men også her er det et rom for dialog mellom ideens skjelett, leiren og skulptøren. Og denne dialogen med materialet vårt er svært viktig for å muliggjøre en kunstnerisk prosess.

For å oversette dette til scenografens arbeid kan vi litt forenklet si at å arbeide *utenfra og inn* representerer en prosess hvor scenografen har funnet et materiale og finner mange ulike måter å bruke det på, for så å gjøre et utvalg som utforskes videre på scenen. Å arbeide *innenfra og ut* kan beskrives som en prosess hvor scenografen har en visuell idé som utgangspunkt, og utforsker ulike materialer og virkemidler for å virkeliggjøre denne ideen i scenerommet.

En scenograf må ha en sterk interesse for visualitet og for å teste ut nye materialer og teknikker. Han eller hun må være på leting etter uttrykk og virkemidler som er personlig engasjerende. Både scenografen og gruppen skal bruke mye tid og energi på prosessen mot forestilling, så ideene må skape et engasjement i gruppen og gi rom for utforsking. Egne ideer og eksperimentering er derfor en forutsetning. Forslag til hvordan aktørene kan bruke og utforske virkemidlene, må være utprøvd, slik at det kan lages planer for et felles arbeid. Scenografen kan bygge opp en idébank av

forslag og muligheter som kan testes ut av gruppen. Så vil det også oppstå mange nye ideer spontant i den videre utforskningen.

En scenograf trenger ikke å vente på at resten av gruppen kommer med en bestilling på hva de ønsker seg. Han eller hun skal være en skapende kunstner som tar initiativ gjennom å være en aktiv del av den sceniske utforskningen. Det blir en spennende reise, for da blir ens egne ressurser og potensial tatt i bruk. Da er det er mulig å legge all den innsatsen som kreves, ned i arbeidet. Når vi kjenner oss slitne og uopp-lagte, er det ofte fordi vi er uinspirerte. Vi er ikke egentlig fysisk slitne. Ved å betrakte verden med nysgjerrighet, ved å være aktivt utforskende og se verden med et åpent blikk, bygger vi et indre overskudd. Hva er jeg interessert i? Kan jeg bruke det jeg ser og opplever i livet, i arbeidet mitt? Det er gjennom en slik arbeidsprosess at inspirasjonen lettest finner oss. Da kan vi også inspirere andre gjennom våre oppdagelser og vårt engasjement.

Gjennom min utdanning som billedkunstner er jeg opplært til å gjøre deskriptiv og formal analyse av billedkunst og visuelle former. Gjennom erfaring er denne metoden blitt en del av min tause, kroppsliggjorte kunnskap. Den direkte sansingen er basis for erfaringen, og den kroppsliggjorte kunnskapen fungerer nærmest som en automatisk refleks når jeg arbeider i dialog med bilder jeg som selvstendig kunstner ser og skaper. Er man alene med et kunstnerisk arbeid, har man ikke behov for å verbalisere det man gjør. Den fenomenologiske prosessen er mer intuitiv, den sanselige kommunikasjonen med mediet er direkte. Valg av verk-tøy, utprøving av materialer og estetiske beslutninger er som oftest ikke verbalisert. Den kroppsliggjorte kunnskapen er ikke uttalt. Cecilie Haagen-sen hevder at dette byr på særlige utfordringer i kollektive, skapende prosesser i undervisning og kunstbasert forskning: «These materials do not exist as things per se, as objective objects, but, rather, as subjective experiences of objects, as subjective perceptions of the objects, and they constitute essential material in the creative process» (Haagen-sen, 2014, s. 38). Kershaw og Nicholson (2010) skriver om behovet for å gjøre den tause kunnskapen verbal i forbindelse med forskning på scenografi: «The challenge for practice-led scenographic research is to find ways to make tacit knowledge accessible to others in the research community and open,

therefore, to further examination and question.» (s. 119). For å kunne ha en slik dialog trenger vi et begrepsapparat som kan brukes til å forstå hverandres subjektive opplevelser og kroppsliggjorte erfaringer. Vi trenger begreper som er anvendelige både for å skape og for å analysere form og funksjon i teaterrommet.

I et kollektivt arbeid som teaterproduksjon må vi finne frem til et felles idégrunnlag gjennom en prosess som tar vare på demokratiske prinsipper og uten av det går ut over fremdriften i produksjonen. Til dette trenger både scenografen og kollektivet en felles plattform for å kommunisere rundt visuelle problemstillinger, og den faglige samtalen er derfor svært viktig: «Devising makes particular demands upon those involved. Each member of the company must listen and talk to the others with trust and attention» (Bicat & Baldwin, 2002, s. 7). Dette kan være særlig krevende når temaet er visualitet. Samtalen blir ofte preget av utsagn som «liker eller liker ikke». Personlig smak står i veien for en analytisk tilnærming, samtalen blir subjektiv, og dette gir grobunn for konflikter som lett blir uløselige – fordi de blir personlige i stedet for faglige. Svak forståelse av scenografens og scenografiens funksjon kan føre til at scenografen blir stående utenfor kollektivets performative arbeid. Dermed mister både scenografen og kollektivet muligheten for at det romlige og visuelle blir en del av den kollektive utforskingen. Det er ikke tilstrekkelig at scenografen bygger en vakker scenografi. Det er gjennom den praktiske anvendelsen scenografien blir virkeliggjort: «The setdesigner might (...) present how the visual elements be used and transformed as the story progresses» (Bicat & Baldwin, 2002, s. 19). Når samtalen skal være en felles plattform for forståelse av hvordan visuelle og romlige ressurser kan oppdages, utvikles og anvendes, er det behov for et fagspråk. Det trengs begreper som er anvendelige for å skape og analysere form og funksjon for teaterrommet, for aktørene og for det multimodale samspillet. Fagspråk anvendes i tilrettelagte møter og i den daglige, mer uformelle samtalen. Skal fagspråket kunne bli et vokabular for aktiv skapende undersøkelse og refleksjon, må det knyttes til praktisk handling, refleksjon og analyse. Det trenger et scenografisk laboratorium, en arbeidsmodus hvor samhandlingen mellom rom, elementer og kropp kan møtes, utforskes og settes ord på.

## Viewpoints: verktøy og metode for deskriptiv analyse

For å kunne bygge bro mellom den umiddelbare sanselige erfaringen og en begrepsmessig analytisk tilnærming anvender scenografilaboratoriet en deskriptiv metode i analysen av praksis. Et bilde kan betraktes på ulike måter; vi kan fortolke eller vi kan beskrive. Fortolkning er ofte svært subjektiv og normativ, den sier noe om kvalitet og verdi og er farget av betrakterens ståsted og smak. I en deskriptiv analyse vil en i sterkere grad forholde seg til kun det en ser. Analysen vil være mer objektiv, vi vil alle kunne være enige om hva som er de dominerende trekkene ved et bilde. For å kunne arbeide deskriptivt er det nyttig å anvende et sett med begreper. Innen bildekunst brukes ulike begreper, og disse vil som oftest være ukjente for medarbeidere i teaterproduksjon. I *The Viewpoints Book. A Practical Guide to Viewpoints and Composition* utvikler Ann Bogart og Tina Landau (2005) prinsipper for utforming og analyse av scenekunst med utgangspunkt i dans. Fagspråket er egnet som et felles språk i dialogen mellom scenografer og sceneaktører når de skal undersøke romlige og visuelle ressurser i teatret.

Bogart og Landau introduserer ni fysiske og fem vokale prinsipper for kommunikasjon og analyse: «Viewpoints is a set of names given to certain principles of movement through time and space; these names constitute a language for talking about what happens onstage» (Bogart & Landau, 2005, s. 8). I billedkunst brukes begrepet komposisjon om hvordan bildets enkelte elementer er plassert i forhold til hverandre. Begrepet omfatter imidlertid verken *tid* eller *forandring*. I scenekunst betegner komposisjon både hvordan delene settes sammen langs en tidsakse og hvordan de ulike modalitetene er satt sammen i meningsfulle enheter. Bogart og Landau opererer med en forståelse av komposisjon som ivaretar en slik multimodal produksjonsetetisk inngang: «Composition is the practice of selecting and arranging the separate components of theatrical language into a cohesive work of art for the stage (...) It is writing on your feet, with others, in the space and time, using the language of theatre» (Bogart & Landau, 2005, s. 12). De vektlegger et scenisk arbeidsrom som gir mulighet til forvandling: «Viewpoints implies a world where nothing is fixed and

anything can happen (...). In this way, it is often helpful to think of the space as an arena rather than a set. Designing a space that cannot interact is anathema to Viewpoints» (s. 204). De oppfordrer den kunstneriske ledelsen til å invitere scenografen på prøver for å utfordre et ofte ubevisst og ureflektert forhold til rommet: «Usually, through a collective unconscious agreement between director/actor/designer, we bind ourselves by what has been predetermined (the design) and are not truly open to what actually occurs (the rehearsal).» (s. 205). Felles for en mer intuitiv og en mer formal analytisk tilnærming er behovet og interessen for å eksperimentere. Bare når vi leter, vil vi kunne finne, og vi vet ikke alltid hva vi leter etter før vi finner det. Dette samsvarer godt med Svobodas understreking av behovet for eksperimentering: «The sole means of regeneration for real creativity and voluntary acceptance of risks» (Burian, 1971, s. 22).

## Scenografiens Viewpoints

Gjennom å oversette og tilpasse de ni fysiske prinsippene romlig relasjon, kinestetisk respons, form, gest, gjentagelse, arkitektur, tempo, varighet og topografi, kan scenografen anvende dem i utforskende kommunikasjon om scenerommets potensial (lenke til tabell). Her er det åpenbart at arkitektur er det som lettest knyttes opp mot scenografisk arbeid. Her brukes arkitektur i betydningen det permanente scenerommet og det temporære rommet i form av de tilførte scenografiske elementene. Bogart og Landau peker på denne overføringsverdien: «...a set designer will obviously consider the basics such as Architecture (mass, color, texture, volume, etc.), Topography, Shape, etc.» (Bogart og Landau, 2005, s. 204). Resten av terminologien trenger tilpasning til analyse av romlige og visuelle forhold, samtidig som vi holder fast ved betydningen det kan ha for tid og forandring.

*Romlig relasjon* er et begrep for avstanden mellom kropp og mellom kropp og arkitektur. Skal vi kunne bruke dette begrepet i visuell analyse, må det utvides til å beskrive avstander og forhold mellom scenens objekter som stoler og bord – og arkitektur. *Kinestetisk respons* beskrives av Bogart (2005) som aktørens spontane reaksjon på en ytre hendelse. Forståelsen av aktørbegrepet kan vi utvide til å omfatte det som gir liv til figurer, objekter, lys og arkitektur. Gjennom oss som aktører kan vi

tilskrive lyset og objektene en slik indre reaksjon på hendelser i rommet. *Form* betegner de linjer og kurver som kroppen danner, og kombinasjonen av disse. Om vi betrakter objekter, figurer, kostymer og andre sceniske elementer som kropper, blir dette et anvendelig begrep for scenografisk analyse. *Gest* beskriver bevegelsene som danner overgangen fra én form til en annen; gest er form med begynnelse, midte og slutt. Vi har allerede knyttet form til andre aktører enn den menneskelige, og vi kan derfor også overføre gest til beskrivelser av forvandlingen til sceniske ressurser. *Gjentagelse* eller repetisjon betegner gjentagelse av hendelser og – for scenografens del – av materiale og ressurser som tekstur, lys, farge og lyd, og hvordan dette påvirker aktørens bevegelser og handlinger. *Tempo* er bevegelsenes hastighet i scenerommet, og perspektivet kan anvendes på sceniske hendelser knyttet til lys, lyd og andre scenografiske virkemidler. *Varighet* beskriver den tidlige utstrekningen av en sekvens og er enkel å overføre til et scenisk språk som inkluderer rom og objekter, lys og figur. *Topografi* er landskapet vi beskriver med våre bevegelser som aktører på scenegulvet, og de egenskapene vi tillegger scenerommet. Disse egenskapene kan vi selvfølgelig også skape fysisk i rommet. Vi kan tilføre rommet ulike nivåer, objekter og materialer som gir motstand eller på andre måter påvirker kroppens bevegelser der.

## Viewpoints-prinsipper anvendt i scenografilaboratoriet

I det følgende presenteres to eksempler på hvordan scenografilaboratoriet kan anvende prinsippene fra Viewpoints som en verktøykasse i deskriptiv analytisk prosess. Begge eksemplene er fra eksamensarbeid i bachelorprogrammet, og de analyseres med utgangspunkt i metaforen om steinhuggerens to alternative innganger til arbeidet. I det første kasuset inngår scenografilaboratoriet i en tekstbasert produksjon. Her tar scenografen utgangspunkt i fortellingens sted, det landskapet som rammer inn handlingen. Dette fungerer som en idé scenografen modellerer laboratoriet ut fra. I tilrettelegging og analyse arbeider scenografen innenfra, fra det litterære verket og ut. Det foreligger en idé om et sted hvor utvikling av produksjonskonseptet kan starte. Prosessen er til



en viss grad konseptbasert. I det andre eksemplet inngår scenografilaboratoriet i en produksjon som er egenskap og gruppebasert. Her velger scenografen ulike typer materiale med utgangspunkt i tilgjengelige ressurser i produksjonsfellesskapets kontekst. Scenografilaboratoriet utforsker hvordan en gjennom ulike metoder og verktøy kan utvikle og bearbeide materialet til romlig-visuell form. Utviklingen skjer i en prosess utenfra og inn; scenografilaboratoriet er designbasert (Aune, 2017, s. 121). Analysen av de to kasesene viser hvordan startpunkt og produksjonskontekst er styrende for valg av Viewpoints-prinsipper i den deskriptive analysen.

## **Kasus: *Krittsirkelen* av Bertolt Brecht**

Utgangspunktet for scenografilaboratoriet er *Krittsirkelen* av Berthold Brecht, og arbeidet skal bidra til at studentgruppen utvikler et produksjonskonsept. I scenografilaboratoriet presenterte studentene et foto fra Kaukasus projisert på et hvitt stoff. Bildene viste et vilt og steilt fjellandskap med grønne gressletter. Intensjonen var å utforske fortellingens ytre ramme; det landskapet historien utspiller seg i og formes av. En formal deskriptiv analyse ser etter formalt innhold samt dominerende og karakteristiske trekk: komposisjon, linje, farge m.m.

Med utgangspunkt i prinsippet arkitektur kan rommet beskrevet slik: Et rektangulært teppe henger loddrett i et rektangulært rom. På det rektangulære teppet danner bildene av fjellene lange diagonaler og pyramidale former. Gjennom prinsippet gest kommer det frem at linjene i fjellene er statiske: Det er ingen begynnelse, ingen slutt, og linjene danner ingen forandring. Fra denne beskrivelsen kunne vi formulere en rekke spørsmål for å komme nærmere en undersøkelse: Kan teppet henge på en annen måte i rommet eller ha en annen form enn rektangulær? Kan formen endres slik at det i seg selv danner ulike former, som igjen danner forandring? Gest handler nettopp om formuttrykk som avløser hverandre og skaper en scenisk, meningsdannende handling. Kan bildene på teppet endres slik at de danner forandring? Gjennom analysen ble kollektivet oppmerksomme på bildet som representasjon av fortellingens sted, og hvordan det kunne være en ressurs som åpnet



**Film 2.1** Utdrag fra *Krittsirkelen*, av B. Brecht, eksamensproduksjon NTNU, 2016. Medvirkende: I filmen er Oda Mari Skarsholt Setsaas, Monika Berge, Håkon Myhre Løvik, Silje Johannessen Jørgensen, Marte Sonni Arneid Guldvog, Kine Tjønnsø, Bjørnar Braastad, Eirin Glesaaen Wågan. Filmopptak ved Nils C. Boberg, 2016.

et potensial i det scenografiske materialet. Samtidig kom det innspill til videre utvikling som ikke var basert på smak og fortolkning, men på en formal utforskning av muligheter. Gruppen svarte på analysen med å skape et stort draperi av teppet som også dannet en halvsirkel på scenen. Teppet gjenspeilte diagonalene (form) i fjellene gjennom at det ble heist opp på stativer – slik at det dannet spisse pyramideformer. Når teppet var drapert, falt behovet for å projisere foto på det bort. Fjellene var til stede som mer abstrakte, forenklede former i draperiet. Disse kunne dermed også brukes som ramme for andre scener enn de som skildret dette fjellandskapet direkte.

Dette scenografiske valget etablerte en arena for aktørenes videre improvisasjon og spill. Forstått ut fra prinsippet arkitektur hadde vi nå et teppe som hang i en halvsirkel. Dette ga rommet form, det dannet en arena. Aktørenes bruk av rommet ble påvirket av endringen i arkitektur. *Form*, i betydningen draperier i teppet, hadde de samme diagonalene som fotoene, og de ble ikke endret i spill. Det oppsto derfor ingen *forandring*. Entreer og sortier ble begrenset av at teppet var hengt opp i en statisk halvsirkel, og de måtte skje fra høyre eller venstre side av teppet. Det ble trangt, og berøring av teppet var uunngåelig. Dette ble et problem

fordi gruppen fortsatt så på teppet som en visualisering av fjellene, en fast representasjon. Enhver berøring av teppet ble et brudd med denne fortolkningen, og det oppsto en konflikt.

Denne konflikten kunne forstås og løses ved å analysere *romlige relasjoner*: de fysiske elementene på scenen, inkludert aktørene, og deres innbyrdes forhold. Avstanden mellom teppe og aktør måtte endres slik at aktøren fikk mer plass på sidene av scenen, selv om dette ga mindre plass til det negative rommet som utgjorde den sentrale arenaen. På dette tidspunktet kunne også *gest* og særlig *spontan respons* vært undersøkt nærmere. Prinsippet bidrar til å analysere spontane responser på lys, auditive virkemidler og alle andre former for sceniske hendelser. Det var ingen endringer i teppets form, ingen handlinger hos aktørene fikk respons i scenografien, og ingen endringer i rommet fikk betydning for aktørene. Her fantes et stort potensial for nye løsninger. Ved å bruke Viewpoints-vokabularet kunne vi beskrive disse problemene: Avstanden mellom aktørene og de scenografiske elementene ble vanskelig, og scenerommet ble for trangt. Arbeidet ble hemmet helt til denne konflikten ble tatt opp og løst. Problemet ble påpekt under veiledning, og det ble løst ved at gruppen så på teppet som et materiale som kunne brukes til å skape ulike rom for de ulike scenebildene episodene i teksten krevde. Teppet var ikke lenger bare et materiale som representerte fjellene i Kaukasus. Det kunne tilpasses og transformeres til de ulike behovene i situasjonen.

*Krittsirkelen* skildrer en vandring, og publikum trenger hjelp til å skille de ulike stedene karakterene befinner seg på. Det er dette prinsippet *topografi* og en analyse av den synlige og fysiske virkeligheten i scenerommet fokuserer på. Dette prinsippet kan brukes til å klargjøre aktørens mentale bilde av hvor de og vi befinner oss i fortellingen, og til å analysere rommet med tanke på å synliggjøre dette som en fysisk, sanselig virkelighet for begge parter. Analysen av topografiske forhold ble enklere etter at aktørene sluttet å forholde seg til teppet som representant bare for fjell. Dets funksjon kunne endres og berøres, og aktørene kunne utnytte potensialet i spontane responser i møte med scenografien. Teppene ble for eksempel heist opp på midten for å danne en åpning til bakscenen. Entreer kunne gjøres også gjennom denne åpningen ved bruk av et enkelt snortrekk. Gjennom å senke teppet på to steder ble det ytterligere



**Foto 2.1** Fra forestillingen *Krittsirkelen*, eksamensproduksjon NTNU, 2016. På bildet Bjørnar Braastad og Oda Marie Setsaas. Foto fra film av Nils C. Boberg, 2016.

muligheter for entreer og sortier. Det oppsto mange nye muligheter for blokking av scener, og nye retninger i rommet oppsto gjennom disse nye diagonale bevegelsesmønstrene.

Scenografilaboratoriet tok utgangspunkt i tekstens stedsangivelse Kaukasus, og i et bilde en kunne tenke seg som ramme for tekstens handling. Gjennom en praktisk og formal analyse som var inspirert av Viewpoints, ble det gjennomført en undersøkelse av ressurser og potensial, produksjonsetetiske utfordringer ble belyst, og nye muligheter kom til syne. En tekstlig beskrivelse av sted og landskap ble transformert til en romlig og visuell form for scenisk handling. En systematisk bruk av deskriptiv, formal analyse i scenografilaboratoriet bidro til å utvikle et velfungerende produksjonskonsept. Det tok hensyn til behov i teksten så vel som til varierte regiløsninger med tanke på publikum. Scenografi-laboratoriet utviklet både en friere bruk av rommet for aktørene og en dypere forståelse av hvorfor og hvordan rom og visualitet kan være en integrert del i utviklingen av et produksjonskonsept.

## Kasus: *Metamorfose*

Utgangspunktet for det andre scenografilaboratoriet er *Metamorfose*, en gruppebasert, egenskapet teaterproduksjon. Produksjonsplattformen

har noen særlige kjennetegn og utfordringer som får betydning for laboratoriets innhold og funksjon. Oddey og White innleder slik: «It is determined and defined by a group of people who set up an **initial framework** or **structure** to explore and experiment with ideas, images, concepts, themes, or specific stimuli that might include music, text, objects, paintings, or movement (...) there is a freedom of possibilities for those involved to discover» (Oddey & White, 1994, s. 1, forfatterens utheving). For denne produksjonen er det imidlertid valgt en modell med klar funksjonsfordeling, og ansvaret for rom, visualitet og lysdesign er tildelt medlemmer i produksjonsgruppen. Utfordringen for scenografen er å sette opp rammeverk og struktur, slik at den eksperimentelle undersøkelsen av materialer og mediale ressurser og muligheter kan blomstre – og dermed lede til interesse, engasjement og reflekterte, estetiske, kollektive beslutninger. Modellen innebærer også at struktureringen av scenografilaboratoriet må ta høyde for relasjonen mellom produksjonens scenograf og lysdesigner og produksjonskollektivet. Scenografilaboratoriet ble innledet med en kollektiv, åpen og eksperimentell undersøkelse av ulike materialer samt relasjonen mellom materialer og lys, og hvordan dette hadde potensial til å bli meningsbærende.



**Film 2.2** Fra forestillingen *Metamorphose*, eksamensproduksjon NTNU, 2016. På bildet Oda Mari Skarsholt Setsaas, Iven Celin Åråk, Kamilla Kårli, Erika Einarsen, Mari Hovde, Tord Bergvoll Stavrum, Silje Renate Langholm og Ingunn Elverum. Foto fra film av Nils C. Boberg, 2016.

Muligheter, assosiasjoner og funn ble drøftet og utforsket gjennom en deskriptiv analyse. Arbeidsrommet var utstyrt med høyttalere og mikrofoner, lyskastere på stativ og en enkel 4-kanalddimmer for å kunne regulere lysstyrken. Fra dette innledende laboratoriet utviklet det seg en særlig fasinasjon for relasjonen mellom materialet plast og lys. Både scenograf og lysdesigner var interessert i å utforske dette videre i utviklingen av rom og visualitet og forestillingens dramaturgi. Den gruppebaserte teaterproduksjonen foregår etter at studentene har gjennomført en tekstbasert produksjon, og de er kjent med Viewpoints-vokabularet og hvordan det kan anvendes i analyse. Bruken av View-points som analysegrep kan få avgjørende betydning for å strukturere arbeidet, skape fremdrift samt kommunisere med produksjonsfelleskapet.

## Plast som scenografisk ressurs

I det innledende scenografilaboratoriet ble det eksperimentert med tykk bygningsplast og diverse lyskastere med ulike fargefiltre. Plasten ble undersøkt og analysert ut fra prinsippet *arkitektur*. Det rettet oppmerksomheten mot forholdet mellom det permanente scenerommet og det temporære rommet som oppsto når en tilførte elementer i form av masse, farge, tekstur og volum. Produksjonsgruppen ble særlig interessert i hvordan materialets halvgjennomsiktighet påvirket uttrykket. Når aktører forflyttet seg i front av og bak lag av plast, skapte det en rekke assosiasjoner om hvordan dette uttrykket kunne bli meningsbærende. Forholdet mellom plast og lys vekket interesse og ga oppdagelser. Når lys ble satt mot plastmaterialet, oppsto det farger. Man oppdaget også hvordan plasten spredte lyset. Dette gjorde det utfordrende å arbeide med lys og kontrollere det presist.

Plasten ble videre utforsket som *form*. Den ble formet som en iglo som hyllet aktørene inn i en lukket verden, og den ble også anvendt som et bakteppe. Med utgangspunkt i prinsippet *gest* kunne en drøfte hvordan plasten både ble transformert og animert. Avstand mellom plast og aktør påvirket hvordan aktøren ble mer eller mindre synlig, og linjer i kropp og ansikt ble delvis visket ut bak plasten. Gjennom å analysere etter prinsippet *spontan respons* ble gruppen oppmerksomme på hvordan lys, auditive

virkemidler og alle andre former for sceniske hendelser påvirket platen og skapte avstand mellom oss som var utenfor og de som var bak eller under den. Selv om vi og de var fysisk nær hverandre, var vi likevel distanserte. De som befant seg bak og under platen, var imidlertid desto tettere forbundet. Etter som aktører som sto bak platen, fikk utviskede ansiktstrekk, ble også øyekontakten mellom aktør og publikum visket ut. Dette siste var et konkret funn som siden ble brukt til å skape nettopp distanse mellom aktørene. Platen ble en nesten usynlig mur mellom aktørene og en metafor for avstand mellom mennesker.

Scenografilaboratoriets utforskning av ulike materialer og teknologi, samt valg basert på kollektivt engasjement og deskriptiv analyse i prosessen, førte til at det blir det gjort mange erfaringer og funn. Scenografilaboratoriet ga et empirisk grunnlag og et «bibliotek» av ideer som utgjorde en base for gode valg i det videre arbeidet. I en bacheloroppgave beskriver lysdesigneren betydningen av laboratoriet: «Når lyset treffer platen kan det skape nydelige bilder. Platen vi brukte er blå og dette gjør at platen blir som et eget filter. (...) De tre scener som vi skapte på dette seminaret valgte jeg å ta med meg videre, og brukte som inspirasjon når jeg skulle skape lys til scenografien vår.»

Etter hvert som produksjonen flytter til en stor black box, videreutvikles scenografien. Med *arkitektur* som perspektiv ble platen videreført som to



**Foto 2.2** Fra *Metamorfose*, eksamensforestilling ved NTNU, 2016. Foto fra film av Nils C. Boberg, 2016.



store rektangler som hang loddrett fra taket. Dette skapte også en ny *topografi*: Rommet ble delt inn i ulike, tydelige steder som påvirket aktørenes og publikums opplevelse og tolkning av det. Gruppens scenograf valgte å lage en stor kube. Den var bygget av trerammer som var hengslet sammen og satt på hjul, og den ble trukket med bygningsplast. Med arkitektur som analysebegrep har de rektangulære plaststykkene nå blitt til fire rektangler som er bundet sammen slik at de danner en kube uten gulv og tak. Siden kuben også har hjul, kan den beveges og endre posisjon. Det vil si at de *romlige relasjonene* mellom kuben og resten av rommet kan endres og utforskes; grepet åpner for forandring. Når kuben settes i spill, blir den plassert på scenen og tatt i bruk som et statisk objekt. Aktørene forholder seg til den som en bakgrunn eller en dekor, og dette skaper ingen endring i *spontan respons*. Kuben bidro ikke til regien, men ble en elefant i rommet i stedet for et aktivt, medskapende element. Dette utløste et av de store vendepunktene i produksjonen av *Metamorfose*. I en egen veiledning demonstrerte scenografen de kinestetiske mulighetene til kuben: Den kunne endre form gjennom å dreies, åpnes og lukkes. Gjennom en demonstrasjon av bruksmuligheter kunne aktørene begynne å utforske samspillet mellom sine egne handlinger og kuben. Kuben kom til å skifte karakter gjennom bevegelse, lys og det relasjonelle forholdet til rom og aktører. Mening oppsto når materialet gikk inn i ulike kombinasjoner. Samspillet mellom plast som scenografisk ressurs, aktørenes kropp og teksten representerte ikke faste betydninger, men skapte uttrykk som var åpne for fortolkninger. Kuben, lys og kropper dannet et rikt meningspotensial.

## Lommelykt som scenografisk ressurs

Bruken av lommelykter er et annet eksempel på hvordan eksperimentering i scenografilaboratoriet – støttet av deskriptiv analyse – bidro til å utvikle et metaforisk scenisk språk i en meningsfull form. Lommelyktene ble brukt av aktørene, og lyskjeglene dannet *form*, linjer i rommet. Kjeglen dannet naturlig nok rette linjer og ga retninger i rommet som blikket kunne følge. Dette gir samme funksjon som en aktørs rettede blikk. Lyskjeglene til lommelyktene ble derfor aktive til å endre form, og gjennom endring i retninger dannet de også *gest*.



Lyskjeglene fra lommelyktene ble søkende linjer mot aktøren. Som sto inne i kuben og skapte et uttrykk som var ubehagelig granskende og klaustrofobisk. Lyset ble på den måten en aktør – med en aktiv rolle kontrollert av aktørene og med en egen *romlig relasjon* til aktøren inne i kuben. Denne relasjonen ble utnyttet dramaturgisk i utforming av komposisjonen.

Et annet eksempel hvor samspillet mellom scenografi og aktør får en metaforisk betydning, er en scene hvor en aktør som spiller en tenåringsjente, forsøker å kommunisere med sin mor. Den første står utenfor kuben, den andre inne i den. Avstanden mellom dem, den *romlige relasjonen*, er svært liten, men platen visker ut ansiktet til moren inne i kuben. Her har utforskningen av materialet plast, kube/arkitektur og aktør gitt et visuelt materiale som kan flettes sammen med det tekstlige narrative som utvikles parallelt med rom og visualitet. Til tross for den fysiske, kroppslige nærheten, oppleves Moren som fjern og utvisket for Datteren og for oss som publikum. Datteren prøver å ta kontakt, og de kan berøre hverandre gjennom en sprekk under kuben. Det finnes en liten åpning for kommunikasjon mellom mor og datter, men kubens danner en mur mellom dem. De kan ikke se hverandre klart. De blir distansert for hverandre, og de lever i hver sin verden.



**Foto 2.3** Fra *Metamorfose*, eksamensforestilling ved NTNU, 2016. På bildet Oda Mari Skarsholt Setsaas, Iven Celin Åråk og Erika Einarsen. Bilde fra film av Nils C. Boberg, 2016.

## Avrunding

Scenografens rolle i den kollektive prosessen kan svekkes dersom vedkommendes individuelle arbeid blir for dominerende eller ikke knyttes tett nok til den kollektive prosessen. Gruppen blir ikke deltagende i refleksjonen over romlige og visuelle ressurser og muligheter, og scenografen mister muligheten til å utvikle ideene i et fellesskap. Aktører og regissør risikerer å være henvist til høyre- og venstreinn ganger, og scenografen risikerer at «Kuben» blir dekor eller – i verste fall – ekskludert. En estetisk opplevelse er subjektiv og kroppslig, og i teaterproduksjon er felles estetisk opplevelse viktig. Scenografilaboratoriet rammer inn og setter en arbeidsmodus for en slik umiddelbar, kroppslig og materiell utfoldelse. Under ledelse av en scenograf kan det sanselige rommet være hovedtema for å utforske en rekke romlige og visuelle ressurser og muligheter samt oppdage hvordan disse kan utvikles til et mangfoldig og meningsfullt uttrykk. Ved å innføre formale estetiske kategorier fra Viewpoints skapes det en viss deskriptiv distanse til det umiddelbart opplevde. Gjennom de ulike synspunktene etableres det kategorier, og mangfoldet i det skapte trer tydeligere frem. Teaterproduksjon er preget av stor interesse, stort engasjement og høy risiko, og en formal analyse bidrar til en større grad av distanse mellom de subjektene og de objektene som skapes. Den distansen vokabularet tilbyr, demper den enkelte og kollektivets subjektive belastning. Idébanken og undersøkelsen av et større meningspotensial gir både scenografen og kollektivet økt frihet og mindre direkte styring i møte med et tekstlig eller konseptuelt forlegg.

Å utforske både kjente romlige og visuelle medier og teknologiske medier i scenografen og scenografiens utvikling av scenespråk er spesielt nødvendig og fruktbart i møte med studenter og et yngre publikum. Det er de unge som er raskest ute med å utforske nye medier, og det er de som skaper de nye uttrykksformene – både auditivt og visuelt. Ved å etablere et åpent, fritt og ubekymret scenografilaboratorium kan det eksperimenteres med ressurser og muligheter i et utall av kombinasjoner. Det er en fare for at spenningen ved tekniske eksperimenter kan lede til teaterproduksjoner fulle av påfunn og med liten mulighet til å si oss noe meningsfullt. Her er den reflekterende, systematiske, deskriptive analysen et godt

hjelpemiddel for å se og forstå hvordan mediene samvirker og skaper begripelige, performative hendelser.

## Referanser

- Aune, V. (2017). Vår Frues Folk. Å skape autorativ, estetisk kommunikasjon i dokumentarteater. I Rasmussen, Heggstad og Gürgens (2017). *Drama, teater og demokrati. Antologi II* (s. 117–131). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bicat, T., & Baldwin, C. (2002). *Devised and collaborative theatre, a practical guide*. Ramsbury, Marlborough: The Crowood Press Ltd.
- Bogart, A., & Landau, T. (2005). *The viewpoints book. A practical guide to viewpoints and composition*. New York: Theatre Communication Group.
- Burian, J. (1971). *The scenography of Josef Svoboda*. Middeltown, CT: Wesleyan University Press.
- Collins, J., & Nisbet A. (2010) *Theatre and performance design, a reader in scenography*. New York: Routledge.
- Govan, E., Nicholson, H., & Normington, K. (2007). *Making a performance, devising histories and contemporary practices*. New York: Routledge.
- Haagensen, C. (2014). *Lived experience and devised theatre practice. A study of Australian and Norwegian teatre students' devised teatrical practice* (Doktorgradsavhandling). NTNU, Trondheim. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/243417>
- Janson, H.W., & Janson, A. (2004). *History of art, the western tradition*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Kershaw, B., & Nicholson, H. (2011). *Research methods in theatre and performance*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Oddey, A., & White, C. (2006). *The potentials of spaces, the theory and practice of scenography and performance*. Bristol, UK: Intellect Books.
- TaPRA (2017). *Scenography and the body: Movement, gesture, sensation*. Hentet fra: <http://tapra.org/call-participation/scenography-and-the-body-movement-gesture-sensation/> Lastet ned 22. mars 2018.

## KAPITTEL 3

# Lyd og musikk i teater og performance

*Vigdis Aune*

Institutt for kunst- og medievitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

*Remi Slotterøy*

Institutt for kunst- og medievitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

**Abstract:** The chapter discusses how sound can be a leading input for comprehensive dissemination of textual material, and an independent medium with distinctive tools, methods and expressive possibilities. The chapter is based on concepts from dramaturgy, music technology and multimodality theory. The work on sound and music is discussed in relation to two case analyses. *#nofilter* is a performance for teenagers in upper secondary school, produced as part of the Bachelor's Programme at NTNU. *Performing Nyhavna* is a performance produced in the Master's Program at NTNU as part of a course in dramaturgy. In both cases, the context emerges as a premise for the development of sound and a meaningful device. When analysing the influence of context on the production and function of sound designs, the chapter uses concepts from multimodality.

**Keywords:** sound in theatre and performance, multimodality, contentum, sound design, amplitude, frequency, silence, life-based sound, field-based sound

**Nøkkelord:** lyd i teater, lyd i performance, multimodalitet, kontentum, lyddesign, amplitude, klang, frekvens, stillhet, live-lyd, feltbasert lyd

## Lyd og musikk i teater og performance

Lyd, musikk, kontentum, lyddesign, lydbilde, lydlandskap; lyd i teater og performance har flere benevnelser. De er alle uttrykk for lydmediet, utviklet og anvendt i ulike sceniske tradisjoner. I lang tid har lyd og musikk vært brukt som auditive ressurser, og lyden har hatt en illustrativ og representerende funksjon i teaterproduksjon. I denne tradisjonen har lydkunstneren vært interessert i at lyden skal anvendes slik at lydmediets mange muligheter samspiller med, støtter opp om og bidrar til representasjon av objekter, følelser og kulturelle markører som ligger i teksten og regissørens tolkning av denne. Musikk og lydeffekter utvikles ofte til ferdig lydmateriale før aktørene begynner med prøvene sine. Etter hvert som de ulike mediene som inngår i produksjon av teater, blir mer likestilte med teksten, får det enkelte mediet, deriblant lydmediet, økt oppmerksomhet.

Modalitetsteori (Kress, 2010) og betydningen av betegnelse *modal affordans* og *modal redundans* står sentralt i forståelsen av prosessen med å utvikle lyddesign. *Affordans* betegner mediets spesifikke ressurser og tilbud, og *modal affordans* handler om hvordan flere modaliteters samtidighet kan skape en helhet. Dette er fremtredende i det postdramatiske teatret og i performancekunsten. Slik brukes *affordans* til å beskrive forhold der hver modalitets verdi blir større i samspill med andre modaliteter, og dermed kan sies å bli rikere i dette samspillet. *Modal redundans* betyr på den andre siden at de ulike modalitetene bærer den samme informasjonen. Dette fører til en koherens mellom de aktuelle modusene (Kress, 2010, s. 80). I hvor stor grad lyden som ressurs anvendes for å skape et mer åpent meningspotensial eller medvirker til en mer lukket tolkning gjennom høy grad av multimodal *redundans*, varierer. I noen spesialiserte sjangere er denne siste forståelsen av lydmediets funksjon særlig fremtredende. I radioteater er intensjonen at utviklingen av lydkulissen skal støtte etablering av rom, atmosfære og spenning. I musikkdramatiske sjangere skal utvikling av komposisjon og partitur for orkester og sangere understreke og underbygge følelser, atmosfære og konflikt gjennom musikalsk form og bruken av ledemotiv (Aune, 2010, s. 193–197).

Mladen Ovadija (2013) hevder at denne tradisjonelle forståelsen av lydets rolle og funksjon er begrensende. Lyd kan risikere å bli redusert til

et statisk element, et virkemiddel (Ovadija, 2013, s. 10). Ovadijas utgangspunkt er avantgardebevegelsens brudd med tradisjonelle teaterformer og etableringen av performance som scenisk form. En performativ estetikk fokuserer på lydmediets materialitet og lyd som selvstendig element. I tidsrommet 1970–1990 etableres postdramatisk teater som et begrep innenfor teatervitenskapen, og dette blir samtidig etablert som et nytt dramaturgisk perspektiv (Lehmann, 2006, s. 25). Det postdramatiske teatret utvikler seg i forlengelsen av modernismen og dens neoavantgarde til fluxusbevegelse. Her går man bort fra dramaet – teksten – som dominerende premiss, og utvikler nye dramaturgiske former hvor tegn skapt gjennom andre medier enn de tekstbaserte, er mer fremtredende (Lehmann, 2006, s. 52). Samtidig med dette finner det ifølge Lehmann sted et opprør mot strengheten i den abstrakte formalismen (Lehmann, 2006, s. 90). Det postdramatiske teatret får dermed en fornyet interesse for og en annen tilnærming til scenekunstens tradisjon og gjenkjennelige form – og til scenekunst som en multimodal tekst. Den performative estetikken er i større grad dominert av tegn knyttet direkte til hendelsen og den mellommenneskelige kommunikasjonen i form av kroppsspråk, lyd og musikalitet samt romlige kvaliteter. Der den kunstneriske intensjonen og prosessen tidligere var knyttet til ordenes og språkets muligheter, kraft og makt, kan en her snakke om å undersøke og formulere lydens mulighet, kraft og makt i kommunikasjonen. I Lehmanns utlegning av teatraltegn understreker han at de ulike kategoriene, som lyd og auditive landskap, tilbyr ulike estetiske moduser. Å arbeide med en inngang gjennom lyd danner ikke nødvendigvis en helhetlig semiotisk forståelse. Undersøkelsen i mediet åpner for å forstå hvordan lyden kan være et element i en mer likestilt dramaturgi som fokuserer på estetisk møte og nærvær fremfor en dramaorientert estetikk som er basert på en logisk oppbygning og oppfattelse (Lehmann, 2006, s. 86).

Erika Fischer-Lichte (2008) beskriver hvor stor rolle lyden spiller i enhver situasjon, og spesielt i teatret: «*Through sound, the atmosphere opens and enters the spectators bodies.*» (Fischer-Lichte, 2008, s. 119). Hun fremhever at lyden bærer en sterk affektiv verdi for publikum, og den er essensiell når det gjelder følelsen av rom. Det er også ganske spesielt; da lyden springer ut av stillheten og fyller et rom – for så å forsvinne

igjen. Videre beskriver hun lyden som kanskje det mest flyktige elementet, til tross for den langvarige effekten den kan ha på oss mennesker. Lyden treffer oss umiddelbart, og den kan trigge både fysiske og mentale reaksjoner. Man kan få gåsehud og/eller skvette, pulsen øker eller synker, pusten endrer seg, man kan begynne å gråte eller til og med å le (Fischer-Lichte, 2008, s. 120).

Vendingen mot en performativ estetikk åpner en interesse for lydmediets særegne teknikker og metoder samt undersøkelse av lydmediets spesifikke materialitet. Dette legger grunnlaget for å skille begrepene lyd-kontentum og lyddesign. Lyddesignet vektlegger behandling av lyd som et selvstendig medium hvor kunstneren utvikler lydlige materiale gjennom å bruke mediespesifikke teknikker og verktøy. Det lydlige mediet behandles som en selvstendig ressurs, og lyd behandles som en selvstendig aktør i den skapende prosessen, enten gjennom vokale fremstillinger eller ved at lyden handler alene uavhengig av tekst, lys, rekvisitter og scenografi. En slik inngang til lyd i teaterproduksjon krever en nærmere forståelse av hva lyd er som en materiell ressurs og mulighet.

## Lydmediets materialitet og muligheter

Ørene er på mange måter et veldig skjørt verktøy. Hørselen er viktig for å hjelpe oss til å kommunisere gjennom tale, og ikke minst gjennom å lytte. Lyttesansen gir oss en følelse av retning i og følelse av rom, og den er essensiell med tanke på balansen. Selve prinsippet for hvordan lydens fysikk fungerer, er forholdsvis lite komplekst. Ifølge Ric Viers (2008) er det kort fortalt endringer i atmosfærisk trykk som får luftmolekylene i bevegelse. Denne bevegelsen oppfatter ørene våre som lyd (Viers, 2008, s. 7). Viers forklarer hvordan lydbølger fungerer ved å vise til bølger i vann. Slipper man en stein i en vanndam, vil vannet flytte seg i bølger – som en effekt av dette. Denne forflytningen har et ut- og innadgående mønster. Bølgene vil avta, avhengig av avstand fra kilden, på grunn av tapet av energi. Når det handler om hvordan bølgene formes, er det mange faktorer som spiller inn: størrelse på steinen, hvor i dammen den slippes, og hvordan den slippes – i form av kraft. Mengden energi som måles i en lydbølge, er kjent som amplitude, og dette oppfatter vi som

volum. Hvor høy lyden vil føles, er avhengig av hvor stor lydbølgen er. Er den liten, vil lyden føles mykere og lavere når den oppfattes. Amplituden i lydbølgene blir målt i desibel (dB) (Viers, 2008, s. 11).

Et annen viktig element i forståelsen av lyd er frekvensområder. Frekvens kan beskrives som et mål på antall svingninger i lyden per sekund, og dette måles i hertz (Hz). Øret formes etter hvordan det oppfatter volum, og høyere frekvenser oppfattes som høyere enn lavere frekvenser, selv om de blir spilt av ved samme volum. Lave frekvenser kan ofte oppleves på kroppen før du hører dem, noe som har gjort at bruken av disse frekvensområdene er særlig utbredt i filmlyd (Viers, 2008, s. 10). De lave frekvensområdene er tykke og kraftfulle, mens høye frekvenser vil føles skarpere og tynnere. Lavfrekvent lyd bærer også lettere gjennom vegger eller andre flater enn det høyfrekvent lyd gjør (Viers, 2008, s. 11).

Vitenskapen om lyd – akustikk – handler om å beskrive et roms lydlike karakteristikk og hvordan det påvirker lyden. Lydbølger som utspiller seg i gitte rom, er et tema innenfor lydfenomenet klang eller etterklang. Lyd er energi, og lyden vil bære helt til den mister energien. Der lyden støter på ulike overflater, vil den forflytte seg, og her vil teksturen og materialet den treffer, være avgjørende for hvordan den bærer videre. Forskjellige materialer har ulike måter å absorbere lyden på: Trevegger absorberer lyd bedre enn sementvegger, og skumplater absorberer lyd enda bedre enn treverk. Ved lydopptak i felt – feltopptak, f.eks. ute i skogen – er det vanlig å bruke lydtepper rundt det som skal tas opp, for å begrense antall flater lyden skal gjennom. Dette vil være særlig aktuelt dersom det er enkeltlyder man er ute etter å fange i et gitt rom (Viers, 2008, s. 14).

Lyden er avhengig av bevegelse og energi der den skapes i møtet mellom ulike materialer. Dette kan være på en scene – i form av vokale uttrykk som sang og tale, instrumentale og tonale gjengivelser av musikk eller andre lyder som naturlig skapes av omgivelsene på og rundt scenen. Gjennom ulike materielle innganger og uttrykksformer spiller lyden en rolle og blir en sanselig attraksjon for tilskuere i teater og deltakere i en performativ hendelse. I en performativ estetikk vil en kunne si at lyden ikke bare er med og skaper en performance, men lyd *er* performance (Ovadija, 2013, s. 11).



Lynne Kendrick og David Roesner (2011) hevder at denne interdisiplinære interessen åpner for en utvidet forståelse av lydens rolle. Teater og performance kan være kunstformer hvor man kan utforske og oppleve lyd på helt nye måter. Man kan undersøke og gi seg hen til lyd gjennom kontraster mellom ytring og stillhet, gjennom å høre og å lytte. All lyd, støy, musikk og andre ytringer starter og ender med stillhet. Stillheten blir det kontinuerlige kontrapunktet i hvordan lyd oppstår. I forlengelsen av dette hevder Kendrick og Roesner at også stillhet spiller en stadig større rolle i teater og performancekunst. Den regnes som et lydbilde i seg selv for å spesifisere selve fraværet av lyd. En utvidet forståelse av lydens rolle og funksjon gir oss anledning til å føle lydens medfødte teatraliteter. Rommets kvaliteter, stemmens kunst og tilskuerens funksjon blir fremmet i skapelsen av lyd (Kendrick & Roesner, 2011, s. 9).

I nye former for kunstneriske uttrykk innen teater og performance har lytting en viktig plass. Det gjelder både i den skapende prosessen og i den performative hendelsen. Å lytte er ikke det samme som å høre. Å lytte er noe man gjør aktivt, mens det å høre er noe man gjør rent intuitivt. Om man lytter, åpner man seg for rom, klanger, lyder og stemmer i alle forskjellige former (Kendrick & Roesner, 2011, s. 189). En kan legge vekt på mediets flyktige karakter og la lyden være i stadig i endring og la lyder åpne og lukke seg. Dette er også noe man kan ta del i som tilskuer, dersom man betrakter teatret som et rom for lytting – der til og med publikums handlinger blir en del av dets lydige uttrykk.

## **Kasus 1: Lyden i #nofilter**

Teaterforestillingen *#nofilter* er utviklet gjennom en gruppebasert produksjonsplattform i tett samarbeid med ungdom på 9. trinn ved en ungdomsskole. Arbeidet i studentgruppen, men først og fremst samarbeidet med referansegruppen og tilrettelegging for det særegne spillestedet, fikk avgjørende betydning for valg av lydmateriale, verktøy, lydformingsprosess og forestillingens lyddesign. Med utgangspunkt i lydmediets særegne materialitet og muligheter rettes drøftingen mot forholdet mellom affordans og redundans. En kunstnerisk intensjon om å ivareta estetisk kommunikasjon med målgruppen førte til høy grad av multimodal redundans.

I en innledende fase samlet produksjonsgruppen inn tekstlig materiale ved at de unge skrev dagbok med historier fra hverdagen sin. Gruppen benyttet også verksteder hvor elevene skapte lydlig og fysisk materiale samt forslag til scenografi. Dette metodearbeidet ledet frem til etablering av et brennpunkt for teaterproduksjonen: *Press og stress i en ungdoms hverdag*. Å vekke emosjoner knyttet til gjenkjennelige erfaringer av press og stress ble retningsgivende for arbeidet med lyd med referansegruppen og med lyden til forestillingen. Lydarbeidet i *#nofilter* kan deles inn i tre faser: Første fase dreier seg om å åpne opp for interesse for lyd og å få elevene engasjert i prosjektet som medskapere. I den andre fasen skjer en klargjøring av inntrykk og materiale, og i tredje fase utvikles elevenes interesse for lyd og musikk til et lyddesign i et kunstnerisk produkt.

## Å åpne interessen for lyd og lydmediets muligheter

For å bli kjent med de unges forhold til og interesse for lyd ble det gjennomført en samtale om lyd som fenomen med utgangspunkt i følgende spørsmål: Hva er lyd? Er lyd viktig for omgivelsene våre? Hvis du skulle peke ut en lyd du hører til daglig, hva skulle det vært? Hvordan ville en verden uten lyd vært? Hva er et eksempel på en fin lyd, og en stygg/ekkel lyd? Hvilken musikk liker du? Hvorfor liker du denne musikken? Bruker denne musikken lyder? De unge viste god forståelse for hva lyd kan være, og de tok aktivt del i plenumsdiskusjonen. Et viktig poeng med denne innledende samtalen var å formidle interesse for de unges egne meninger og forståelse for at det ikke fantes kun ett riktig svar. I en innledende fase er det essensielt å holde begrepsapparatet, både det tekniske og det musikalske, på et tilpasset nivå. Et altfor spesifikt vokabular kan skape distanse mellom elevene som medskapere og det temaet og materialet som diskuteres. Samtidig er utvikling av vokabularet viktig, slik at samtalene gir ny innsikt i lydarbeidet og lydens betydning for forestillingen og eierskapet til produktet.

I neste del, øvelsen *Lydmakeren – lyd i alt* (Bicat mfl., 2002, s. 85), utforsket ungdommene ulike lyders materialitet og affordans. De fant hvert sitt objekt i rommet, og oppgaven var å finne frem til tre lyder som kunne lages med gjenstanden. De skulle spørre seg selv: Kan man slå på det? Stryke på det? Kan man slippe det mot gulvet? Øvelsen var åpen,

det var kun kreativiteten som satte grensene. Neste steg var å velge ut én av lydene, for så å gjenskape den ved bruk av stemmen. Her er det ikke er lyden i seg selv som er målet, men selve utforskningen av lydmateriale og stemmen som et verktøy. Ved å adaptere lyden fra objektet til subjektet på denne måten vil man samtidig personifisere lyden. Dette gir flere muligheter for å anvende lyd i en forestilling. Samtidig åpnes lyden som modus ytterligere, da stemmen tas i bruk gjennom innsamlet materiale. For lyddesigneren er det viktig å gi deltakerne god tid til å utforske dette forholdet samt observere hvordan øvelsen utvikler seg. Etter individuell utprøving er det tid for dele og anvende lydene. I øvelsen dannet elevene en sirkel hvor de etter tur sto i midten og pekte på én og én person som formidlet sin lyd. Som en siste variant ble lydene anvendt til å utvikle rytmer som ble delt på samme vis.

Målet med denne utforskende og skapende øvelsen var å gjøre elevene mer bevisste på de lydene de har rundt seg, og på hvordan de kan bruke dem i komposisjon og samspill med andre. De gjør seg kjent med hva som skjer i møtet mellom lydmediet og materialer, de kommer tettere på lyd som modus, og de erfarer lydmediets ulike muligheter. Gjennom øvelsen fikk lyddesigneren mulighet til å oppdage lydmediets affordans på de unges premisser. Med tanke på videre arbeid ble det gjort opptak gjennom hele øvelsen.

## Mediets muligheter i lys av kontekst og målgruppe

I denne fasen foregikk det en vurdering av hvordan materialet fra lydarbeidet med målgruppen, kvaliteter ved det særegne stedet og lyddesignerens kunstneriske kompetanse kunne anvendes i utviklingen av lyddesignet. Målet var at lyden skulle bli et bidrag til utdyping av brennpunktet: følelser av press og stress i de unge liv. Produksjonsgruppen ønsket en estetisk form som kunne strekke seg ut til de unge både som medskapere og tilskuere, fremfor å sette dem i en posisjon av å oppleve estetisk distanse.

Et viktig premiss var målgruppens forhold til musikk versus lyd. Ungdommene var mest opptatt av musikk og hadde en klar preferanse for populærmusikk. Lyddesigneren opprettet en egen spilleliste med deres låtønsker med tanke på materiale for videre arbeid. Med utgangspunkt

i teksten som var under utvikling, ble oppmerksomheten rettet mot musikk og følelser. Musikk er sterkt knyttet til følelsesapparatet vårt, den kan gi impulser og responser som treffer oss emosjonelt. Også her var samtaler med referansegruppen en sentral inspirasjon: Hvilke følelser opptok dem? Hvilken musikk hørte de på til forskjellige tider, i forskjellige settinger og situasjoner? På spørsmål om hvilke instrumenter de kjente til, var gitar det første de kom på. Ettersom lyddesigneren også er utøvende musiker med gitar som hovedinstrument, lå det godt til rette for å videreutvikle referansegruppens interesse for musikk – både i lyd-design og i funksjonen som spillende aktør.

Et annet sentralt premiss for videre arbeid med lyd var det aktuelle scenerommets arkitektoniske kvaliteter. På denne ungdomsskolen var visningsarenaen stor, med ganske bratt amfi, stor takhøyde og mange glatte flater. Disse egenskapene dannet et godt utgangspunkt for at lyden kunne bære lenge uten å miste energi. En utfordring var imidlertid at flere lyder kunne holde på energien for lenge, noe som førte til at de ble opplevd som støyete og grøtete. Et annet problem var at området føltes lite avgrenset, og at lyden lakk ut i korridorene på siden. Derfor måtte produksjonsgruppen avgrense rommet med tepper av molton på den ene siden. Slike tepper absorberer lyd veldig godt, noe som gjør at lyden mister mer energi i møtet med dem. Et siste aspekt er også forskjellen mellom når amfiet er tomt og når det er fylt opp av publikum, siden mennesker absorberer lyd godt.

Produksjonsgruppen hadde en uttalt, felles interesse av å arbeide målgruppeorientert i utviklingen av den estetiske kommunikasjonen. Lyd og musikk, tekst, visualitet og kropp kan ha mer eller mindre selvstendige funksjoner i en forestilling. Her ble målet å arbeide mot et scenisk uttrykk som kommuniserte følelser på en helhetssøkende måte. Lydbildet skulle støtte opp om og utdype den meningen som lå i tekstmaterialet. Å redusere affordans, de estetiske mulighetene eller tilbudene, her i lyd-mediet, skulle gi mulighet for konsentrasjon om gjenkjennelige følelser, tilstander og situasjoner. Bak dette lå en forståelse av at en høy grad av sidestilling og fragmentering av formen kunne skape en distanse mellom ungdommenes levde liv og forestillingen. En dramaturgi med sidestilling av de estetiske elementene ville med andre ord kunne problematisere formidlingen til ungdomsskoleelevene.

## Utforming av lyddesignet

Metodene som ledet frem til lyddesignet, baserte seg på arbeid med både live- og feltbasert lyd. Live-lyd kan defineres som lyd som skapes i rommet der og da, i utprøving og forestilling. Det kan være i form av akustisk trigget lyd eller bruk av elektriske verktøy. Stemme defineres også under denne kategorien. Feltbasert lyd er lyd som innspilt og prosessert i ettertid. Disse to kategoriene lot oss anvende kunnskapen om de unges forhold til ulike former for lyd og musikk til å utforske lyden i rommet der forestillingen skulle foregå, og til å bearbeide lydmaterialer fra øvelser og spillelister. Lyddesignet ble utviklet gjennom praktisk utprøving og begrepsmessig refleksjon, og i denne prosessen var aktiv bruk og utvikling av det lydlige begrepsapparatet viktig. Klarhet i intensjon og form vokste dermed frem gjennom praktisk utprøving og refleksjon med støtte i lydteori.

Gitar var det mest gjennomgående verktøyet i utformingen av lyd og musikk. I forestillingen var gitaren en rekvisitt, en del av en karakters språk og den produserte live-lyden. Dette instrumentet byr på veldig mange muligheter, spesielt om man tar i bruk ulike pedaler. Pedalene tilbyr signalprosessering av lyd og utvikling av effekter. Viktige effekter som ble anvendt, var *klang som* simulerer akustiske rom, *delay* som repeterer eller forsinker lydsignalet, og *fuzz* som forsterker signalet inn og får det til å vrenge ut. (lydfil 3.1, 3.2 og 3.3)

Integrert i de ulike scenene skapte disse effektene som utdypet følelsene som utspilte seg. Referansegruppen likte live-lyden, og responsen var at produksjonen burde ha brukt dette mer.

Lyddesigneren brukte også et keyboard hvor det ble programmert en *synth* som genererer lyd gjennom ulike syntesemetoder ved å bruke et dataprogram.<sup>1</sup> I arbeidet med programmeringen ble lydopptakene fra første fase og materiale fra spillelisten benyttet. På denne måten fikk de unge opplevelsen av å være medskapere i lydformingen. De kunne kjenne seg igjen i forestillingen på en måte som flere beskrev som en helt ny opplevelse.

---

<sup>1</sup> Programmet Logic Pro X.

En retningslinje for lyddesignet var å oppnå modal redundans. Lyden skulle støtte og smelte sammen med tekstens situasjoner og stemninger. Designet bærer preg av at designeren har forholdt seg til ulike frekvensområder i både lydeffekter og musikk for å vekke ulike sinnstemninger hos ungdommene. Sammen med volum blir lydens spektrale kvaliteter gjennom frekvens og pitch avgjørende for hvordan man responderer på lyd. Lave frekvensområder ble brukt til å skape spenning og undring. Høyere frekvenser ble brukt til å skape lydbilder inspirert av stress og angst. I øyeblikk av melankoli og ettertanke ble lydbildet bygget rundt molltonalitet.

## Anvendt lyd – til hvilken kunstnerisk pris?

Å lytte til og gjøre seg godt kjent med målgruppens interesse for og forhold til lyd og musikk var nyttig og nødvendig – når målet var at forestillingen skulle kommunisere godt med ungdomsskoleelevene. Gjenkjennelse av de lydlike og musikalske elementene var viktig, fordi gjenkjennelse trigger følelser. Lyddesigneren brukte derfor elementer elevene kjente til, tok mange valg i samråd med dem, og dette satte de stor pris på. De opplevde at de hadde vært med på å oppdage og utforme lyden i forestillingen. Inngangen til lydarbeidet gjennom det nære samarbeidet med målgruppen gjør at betegnelsen kontentum her bør vike for den mer prosessorienterte betegnelsen lyddesign.

Til tross for den lokale suksessen er det grunn til å rette et kritisk blikk mot arbeidet med lyd i *#nofilter*. Modalitetene tekst og lyd kan smeltes sammen i en slik grad at forestilling fremstår som overkommuniserende, og med det kan den gjøre tilskueren passiv. Hvorvidt ungdommene ble utfordret til undring og ettertanke i dette kunstneriske uttrykket, er vanskelig å svare på. Følelsene som ble generert hos ungdommene, var i stor grad basert på gjenkjennelse og identifisering, siden de i høy grad hadde roller som medskapere av det kunstneriske uttrykket. Multimodal redundans fungerte slik til å skape en estetisk nærhet til egne livserfaringer og egen hverdagskultur. En sterkere oppmerksomhet mot multimodal affordans i lyddesignet ville kunne ha ført til en mer kompleks, åpen og utfordrende forestilling. De unge ville fått større ansvar, men også mulighet for å skape egen meningsfulle enhet.

Estetisk kommunikasjon, hvor en intensjon er at målgruppen opplever at ulike uttrykksformer som tekst og lyd utfordrer hverandre, appellerer til noe av det mest det menneskelige i oss: refleksjonen og tanken. Sett fra lyddesignerens ståsted fungerte fokuseringen på målgruppen ved flere anledninger som en selvpålagt tvangstrøye. Selv på ungdomsskolen som arena og med målgruppen i sikte kunne det interdisiplinære forholdet mellom tekst og lyd i sterkere grad ha preget det multimodale uttrykket. #nofilter ble en produksjon som i høy grad filtrerte lyden av materialitet og muligheter, slik at de passet inn i en sterk målgruppeorientert enhet.

## Kasus 2: Lyden i *Performing Nyhavna*

*Performing Nyhavna* er en sekvensbasert teaterperformance. Den startet som et stedsspesifikt prosjekt på Nyhavna i Trondheim. Området er i endring, og skal gå fra å være dominert av verft og tungindustri til å bli et urbant bymiljø. Et mål med prosjektet var identifisere stedets lydlike identitet, dekonstruere materialet ved bruk av musikkteknologiske verktøy og konstruere et lydbilde som skulle formidles til publikum. I prosessen fjernet prosjektet seg fra det spesifikke stedet, og det uten å vende tilbake.<sup>2</sup> Adskillelsen fra den opprinnelige, materielle konteksten åpnet for at lyddesignet ble preget av høy grad av funksjonell spesialisering, og kun i begrenset grad bidro til en meningsfull enhet.

### Å identifisere lyden av Nyhavna

Et innledende mål for lyddesigneren var å identifisere lyden av Nyhavna. Et umiddelbart inntrykk var at lydbildet var rikholdig og mett, men at det også fantes rikelig med luft mellom de ulike lydene. Mike Pearson (2010) hevder at det ved innsamling av lydmateriale i stedsbestemt teaterpraksis er mange faktorer som bidrar til å skape interesse og

---

2 Prosjektet var del av undervisningen i dramaturgi i masterprogrammet. *Performing Nyhavna* ble presentert ved en internasjonal konferanse.

inspirasjon. Både sosiale, kulturelle, politiske, språklige, geografiske og arkitektoniske kvaliteter virker inn (Pearson, 2010, s. 143). Det handler om å kunne fange noe essensielt ved et sted som appellerer til en selv, og som gir innspill til et ønske om å skape. Anne Bogarts (2005) betegnelse *soft focus* og ekstraordinær lytting fungerte godt som verktøy for å nærme seg materialet og dets kvaliteter. *Soft focus* innebærer en kroppslig og sansemessig innstilling og tilstedeværelse hvor kunstneren, i stedet for å søke målrettet etter impulser, åpner sansene og kroppen og lar inntrykkene komme til seg (Bogart & Landau, 2005, s. 31–33). Slik åpnes et landskap med uklar yttergrense, der enkeltdeler flyter inn og danner helheten. En slik holdning viste seg å være svært nyttig i en tilnærming som besto av både lydlige og visuelle bilder. Å øve opp og anvende denne formen for ekstraordinær tilstedeværelse og lytting førte til at lyddesigneren etablerte et materielt lydbilde sammensatt av byggevirksomhet og maskiner, lastebiler og annen trafikk samt lyder fra sjø, vind og måkefugler. Med utgangspunkt i dette kunne lyden av Nyhavna deles i inn i tre grupper: I det ytterste laget hørtes lastebiler og kraner, i det neste hørtes lyden av sjøen og naturen som omringer havna, og i det innerste laget hørte designeren seg selv i nuet. Et annet viktig element var fraværet av stillhet. Alle tomrom ble fylt igjen av vind og sjø som pulserte bare noen få meter unna. En aktivt lyttende tilstedeværelse på stedet grunnla en interesse for å utvikle en simultan form hvor det visuelle og det lydlige kunne berike hverandre. Inspirert av Lehmann kunne det lydlige landskapet utvikles på linje med visuelle og tekstlige landskap, hver for seg, men med utsikt til å spille med og mot hverandre (Lehmann, 2006, s. 91–92).

## Fra feltbasert lydmateriale til selvstendig performativ aktør

Et første steg for lyddesigneren var å velge ut hvilke lyder som kunne identifisere stedet på en best mulig måte, og utgjøre lydlige tegn og steder i forestillingens landskap. Med utgangspunkt i innsamlingen ble lydmaterialiet delt inn i tre kategorier: maskiner, natur og eget nærvær. Noen av lydene som stakk seg mest ut innen hver kategori, ble tatt opp med tanke på bearbeiding. Intensjonen var å skape lydbilder som ikke definerte et



område på Nyhavna, men som i større grad skulle bygge rundt tanken om synestesi, om sammenblanding av sansemessige inntrykk.

Musikkteknologiske verktøy gir svært rike muligheter til å utforske og dekonstruere lydmaterialiet. Designeren får mulighet til å skape et hvilket som helst uttrykk og isolere og blande sammen lyder gjennom eksperimentelt arbeid. Det ble produsert en rekke selvstendige lydlige elementer basert på enkeltlyders muligheter og tilbud. Dette ble gjort ved at noen lyder ble kjørt baklengs, og for andre ble hastigheten på avspillingen endret. Inspirert av de store maskinene, kontainerne og bygningene, ble det særlig brukt klang. Dette virkemiddelet gjør at rommet lyden eksponeres i, føles større, eller i det minste annerledes. Slik søkte lyddesigneren å skape den lydlige klangen av de visuelle inntrykkene fremfor å søke etter å formidle visualiteten selv. Gjennom musikkteknologiske verktøy ble det feltbaserte lydmaterialiet konstruert til et lyddesign som la grunnlag for en svært åpen tolkning. De stedsspesifikke materialkategoriene maskiner, natur og lyden av lyddesignerens eget nærvær, samt fraværet av stillhet, fungerte som inspirasjon til å lage et abstrakt lydlandskap. Ved å søke etter særegne lydlige kvaliteter, og ved å anvende parameterne klang, frekvens og volum, fikk lyddesigneren mulighet til å analysere stedsspesifikk lyd som råmateriale. Slik ble lyden en aktivt selvstendig aktør som representerte tilstander av noe *stort, industrielt og urbant*. Lydmaterialiet ble ikke rekonstruert for å representere Nyhavna som et særegent sted. Lyden er feltbasert, men den kan ikke betegnes som stedsspesifikk.

## Lyddesignet i *Performing Nyhavna*

Den kunstneriske intensjonen med prosjektet *Performing Nyhavna* var å skape en sekvensbasert performance hvor både lyden, musikken, det visuelle og det fysisk/kroppslige skulle være fremtredende. En sekvensbasert postdramatisk teaterperformance åpner også for stor grad av sidestilling av de ulike mediene. Erika Fischer-Lichte (2008) tillegger lyden en stor rolle. Den bærer en sterk affektiv verdi, den er grunnleggende for følelsen av rom og tid – ettersom den springer ut av og etterlater stillhet. Lyden kan slik fungere som en selvstendig dramaturgisk aktør. Implisitt i forståelsen av lydets selvstendige funksjon ligger imidlertid også at den

skal bidra til en meningsfull enhet. Også den lydlig inngangen til et prosjekt skal lede til en form for estetisk kommunikasjon, hvor publikum klarer å skape meningsfulle sammenhenger. Å finne balansen mellom lydens funksjonelle spesialisering, dens selvstendige fremtredelse og en estetisk helhet var en utfordring.

En teaterperformance kan forstås som en multimodal tekst; den skaper mening gjennom å kombinere ulike modaliteter. I dette tilfellet er lyd – og utformingen av lydlig materialitet i et design – et av mediene som skal fungere meningsbærende. Spørsmålet angår i hvilken grad lyden samspiller og overlapper med de andre mediene, slik at det dannes et nivå av multimodal redundans. Alternativt har lyden en sterkt spesialisert funksjon som fører til fravær av overlapping og fare for at publikum opplever performansen som fragmentert og meningsløs. Lyddesignerens frie stilling i prosjektgruppen, og hans eksperimentelle interesse for og kompetanse i å utnytte lydmediets betydningspotensial, førte i tilfellet *Performing Nyhavna* til modalitetenes affordans (Kress, 2010, s. 80). Høy grad av sidestilling og lite overlapp mellom de ulike mediale uttrykkene skapte et stort tolkningsrom og en svak opplevelse av samspill – både i produksjonens slutfase og i formidlingen. En kan hevde at en slik modal funksjonell spesialisering kan ha festet seg som en norm innenfor den postdramatiske teaterkulturens formkonvensjoner og organisering. I en slik faglig kontekst var både lyddesignerens frie kunstneriske stilling og lyddesignet i takt med den kulturelle forventningen. Prosjektet anerkjente derfor en interesse for formale, materielle eksperiment.

Hadde prosjektet valgt å knytte seg nærmere til samtidige teorier om samspillet mellom sted og performance, kunne eksperimentet kanskje kommet nærmere en kunstnerisk enhet (Kwon, 2004; Pearson, 2010). Lyddesigneren startet den skapende prosessen med å åpne seg, lytte og søke inspirasjon fra et sted med et helt spesielt lydbilde og en helt spesiell atmosfære, hvor fortid og nåtid var materielt nedfelt både visuelt og lydlig. I ansatsen finnes en interesse for å dekonstruere og rekonstruere stedets lydlig identitet, og dermed gi potensielle tilskuerne et ny stedlig-lydlig erfaring. Steds spesifikk teaterperformance bærer med seg tendenser fra fluxusbevegelsene på 1960- og 70-tallet, hvor det tradisjonelle verket opphører og kunsten settes ut i den sosiale virkeligheten. Miwon Kwon

(2004) hevder at gjennom den performative hendelsen blir stedet et felleseie for aktører og publikum som både skaper og nyskapes i hendelsen. Tilbakevending til det spesifikke stedet Nyhavna kunne på den måten ha bidratt til en materiell og sosial innramming og økt det multimodale samspillet. En kunne ha tatt sikte på å oppnå rytmiske samspill mellom lyddesignet og stedets lyder gjennom å benytte estetiske grunnkategorier som sterk–svak, lang–kort samt gjentakelse av elementer fra de to lyd-kildene. Med utgangspunkt i de tre lydkategoriene fra arbeidet med soft focus og ekstraordinær lytting, maskiner, natur og egen kropp, kunne en utviklet komposisjonen ut fra en romlig organisering av nærhet–avstand og støy–stillhet. Tilbakevending til stedet og den særegne atmosfæren kunne også inspirere til større grad av dialog mellom modalitetene samt utveksling av initiativ og respons mellom tekst, kropp, rom og lyd. Dette ville imidlertid ikke vært meningsfullt verken for produksjonsgruppen eller for publikum uten at en gikk omveien om dekonstruksjon av muligheter og materiale i de ulike mediene.

## Konklusjon

Postdramatisk teater, performativ estetikk og intermedialitet har åpnet for at lyddesigneren, lydmediet og lyden kan ha en mer selvstendig funksjon i produksjonen. Lyd kan i større grad undersøkes som en selvstendig inngang til teaterproduksjon. Musikkteknologi og teater/performance trer frem som et viktig felt for forskning og kunstnerisk arbeid hvor kompetanse i det lydige mediet, teknikker, metoder og materialforståelse må regnes inn. De to kasusene *#nofilter* og *Performing Nyhavna* demonstrerer den store betydningen den konkrete kulturelle og sosiale konteksten har for lyddesigneren og for lydets funksjon og rolle. I noen kulturelle kontekster og i noen interessefellesskap er luftrommet vidåpent for eksperimentell lydlig virksomhet uten sikker landing. Andre ganger må den frie mediale akrobatikken vike for en sikrere lydlig landing.

## Referanser

- Aune, V. (2010). *Det lokalhistoriske som kultur-estetisk praksis for ungdom*. Dr. art.-avhandling, NTNU, Trondheim. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/243244>
- Bicat, T., Baldwin, C., & Barker, C. (2002). *Devised and collaborative theatre: A practical guide*. Marlborough: The Crowood Press.
- Bogart, A., & Landau, T. (2005). *The viewpoints book: A practical guide to viewpoints and composition*. New York: Theatre Communications Group.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance – A new aesthetics*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London & New York: Routledge.
- Kwon, M. (2004). *One place after another: Site-specific art and locational identity*. Massachusetts: MIT Press.
- Lehmann, H.-T. (2006). *Postdramatic theatre*. New York: Taylor and Francis Ltd.
- Mladen, O. (2013). *Dramaturgy of sound in the avant-garde and postdramatic theatre*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Pearson, M. (2010). *Site-specific performance*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Roesner, D., & Kendrick, L. (2011). *Theatre noise: The sound of performance*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Viers, R. (2008). *The sound effects bible: How to create and record hollywood style studio city*. Los Angeles: Michael Wiese Production.



## KAPITTEL 4

# Experimenting with the actor-role relationship in animation theatre acting

*Heli Aaltonen*

Department of Arts and Media Studies, Norwegian University of Science and Technology

**Abstract:** For many bachelor's degree students, one reason for studying theatre is to learn to act in theatrical performance. The usual way to understand acting concerns being psychophysically, authentically present on the stage, exploring and constructing identity, and interpreting an embodied role character. However, post-dramatic theatre has challenged the idea that there are psychologically-motivated role characters on the stage, following some kind of reasonable, plausible action. Postmodernist ideas about narrative, and multiple and ever-changing identities, have also challenged traditional ways of practicing acting techniques. In experimental animation theatre, acting a role is atomised and there can also be medial interchanges. The actor combines embodied acting of a role, presenting him or herself, and dividing the actor and role figure from each other. This chapter analyses experimentation with the actor-role relationship in animation theatre. Concrete examples in this chapter are from the developmental phases of a one-week animation theatre course for first-year bachelor's degree students. Experimentation with lighting, scenic solutions, objects, shadows and silhouettes offers opportunities to explore the relationship between actor and role. The phenomenological starting point of actor work is combined with the semiotic reading of meaning making.

**Key words:** actor-role relationship, animation theatre, acting methodology, shadow theatre, object animation

**Nøkkelord:** skuespiller-rolle forhold, animasjonsteater, skuespillermetodologi, skyggeteater, objekt animasjon

Citation: Aaltonen, H. (2018). Experimenting with the actor-role relationship in animation theatre acting. I V. Aune & C. Haagensen (Red.), *Teaterproduksjon. Ti produksjonsetetiske innganger* (Kap 4, s. 97–125). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.43.ch4>  
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

## Introduction

In the course of their studies, bachelor's degree students have the opportunity to attain basic knowledge of many acting methodologies (Hodge, 2010; Stene, 2015). However, the realistic, psychophysical, Stanislavsky-inspired acting style is the style that students know best from films and TV programmes, and they are attracted towards learning more about this style of acting. The problem with diverse method-acting techniques is that such styles of acting require intensive training, and students attending a university course have only limited opportunities to undertake such training. Acting in animation theatre provides different experimental techniques, where the medial interchanges create a recognisable character on the stage. The character may be a transformation figure and is not necessarily rooted in any concrete reality. Experimentation with lighting, projection, sound and different scenic solutions helps students to open up their thinking about acting. It is typical for contemporary animation theatre to mix three modes of acting. The actors may be their performative 'selves' on stage, play a role character or be invisible to the audience and animate the figure, which in this way attains an independent role character position.

Puppeteer Satu Paavola (2009, p. 154) compares how the different techniques of acting in drama theatre differ from puppet theatre acting. In drama theatre, the actor plays an embodied character on stage. In puppet theatre, the puppeteer needs to fade her/himself out and project feelings onto the material she/he is animating. At the moment of animation, the puppeteer moves the expressive energy out of her/himself and gives life to the material. A material object becomes a sensual being. Does it happen in reality? According to Polish puppet theatre scholar Henryk Jurkowski (1988a), 'The puppet is an object. Though capable of action on stage, its life is nothing more than a projection of the human imagination.' (p. 29) Paavola (2009) compares acting in this material micro-world with acting under the microscope. The puppeteer experiments with movement, sound and rhythm, in expressing a thought, and acts with a role figure which is outside of her/himself. The change of focus from embodied expression to intermedial exchanges with materiality and expression offers the students diverse possibilities for acting a role character.

The examples in this text follow the developmental phases of a one-week animation theatre course. The course starts with lectures where a theoretical foundation is established, and later in the week the students participate in seminars where they experiment with practicing intermedial meaning making in animation theatre. They start with solo experiments in searching for material inspirations, followed by group work, where experimentation with lighting, materiality and scenic constructions are in focus. At the end of the animation theatre course, the students share short *études* (studies) at a 'show case' seminar, getting feedback from other students and lecturers concerning their work, and reflecting on their learning by writing reflection papers. Presenting five-to-eight-minute *études* to each other and reflecting on the result is meant to serve as inspiration for the students' next course of study, where they create a performance for the audience. The aim of this kind of teaching structure is to make the students more conscious about their learning and broaden their understanding of acting.

The text analyses the actor-role relationship of theatre didactic practice by presenting concrete examples, or snapshots, from the developmental phases of the course.

## Animation theatre

Theatre is a multimedial art form, and meaning is created through intermedial exchanges between different media. In traditional theatre, plastic form language (scenography, costumes, lighting and props) creates a context for expressing human activity. In puppet theatre, plastic form language functions as the content of the performance. Jurkowski writes about the historical development of contemporary animation theatre:

The renaissance of puppetry today is owed to a large extent to Gordon Craig. His ideas were developed by other writers, and in the practice of puppeteers of this [twentieth] century. All reveal the importance of the puppet theatre as an artistic genre, corresponding entirely to the evolution of live theatre and many of its artists. Starting with Jarry and Maeterlinck, via Piscator, the Bauhaus and Gaston Baty to Dario Fo and Peter Brook, these and many



others have been successors to Gordon Craig through their interest in the use of puppets. We have to take seriously the judgement of so many artists. (Jurkowski, 1988a, p. 14)

Most contemporary groups making cutting-edge, experimental productions function outside the mainstream theatre world. One example is a visual theatre group, *Wakka Wakka Productions* from New York, which has collaborated several times with *Nordland Visual Theatre*. Their visual theatre is a hybrid art form, which combines many different styles and techniques: 'All Wakka Wakka productions have been highly physical, overlapping in a wide range of styles, including grotesque, absurd and clown, incorporating elements such as object manipulation, puppetry, masks and original music' (Wakka Wakka Productions, 2018). Another example of visual theatre is *Compagnie Philippe Genty* (2018), which describes the stage as 'a platform for the subconscious'. The links to historical avant-garde and physical theatre traditions are obvious in contemporary visual theatre practices.

In visual theatre, moving plastic elements create a fragmentary story and link dream-like, absurd or comic life on stage to material reality. In traditional theatre performance, a living actor has the main role, whereas in visual theatre, a plastic element of any kind can have role functions.

I have chosen to call the performance practice in focus 'animation theatre'. It is a stage art form which connects visual and physical theatre practices. Dance, mime, new circus, visual arts, performance art, mask theatre and puppet theatre practices have merged together and created hybrid forms of expression which are demonstrated in texts used in the practical-theoretical teaching of the course (Bicât, 2007; Hamre, 1997; Alfsen, 2012; Jurkowski, 1996).

The concept 'animation' derives from the word 'anima', which means 'to move'. 'Animism' is a religious or psychological phenomenon where the human experiences objects as being alive. Animation is an artistic technique. The actor in animation theatre is called an animator, and she/he animates performing objects in such a way that the spectators experience the objects as living.

In contemporary animation theatre, there are many combinations of animation techniques. The techniques of animation distinguish puppets

from each other and the techniques influence the actor-role position. String and rod marionettes require manipulation from above. Rod puppets and flat-shadow silhouettes are manipulated from below or behind by rods. The animator animates all these figures from a distance, requiring the actor to learn traditional techniques of how to do it. In techniques where the actor's body part is a part of the puppet, the animator needs to use mimetic techniques. For example, hand or glove puppets are animated from the inside and often from below. The animator may also wear a puppet as clothing and animate the puppet from the inside. In mask theatre, the actor animates a mask from the inside.

Everyday objects can be props or animated scenic characters on stage. Paul Zaloom (2013) demonstrates one approach of how to animate objects. His object animation connects with Pop Art, use of trash objects and comedy.

Object animation creates a double effect in the spectator's mind. Jurkowski defines object theatre in the following way:

In this context objects are called objects when they have an everyday use, when they are 'tools' enabling the execution of everyday acts [...] In theatre the puppet is used in accordance with its programmed, intended functions. To use the object of everyday use on stage a player must negotiate its intended functions and use it according to its new theatrical functions, which may be various. (Jurkowski, 1996, pp. 477–478)

Puppets or performing objects have more possibilities for performing theatrical functions than living performers (Jurkowski, 1988b). The reason for this is that the performer and scenic character are not one unit, as in ordinary theatre. In animation theatre, the role will always be shared between the animator and the animated object (Alfsen, 2012, p. 71). The performing object can be a metamorphosed figure and be transformed into something completely different, as for example in Jon Mihle's (2009) performance *Leire* (Clay), where the animator transforms clay into different characters and then turns them back into clay. The performing puppet can be an android, human-like figure, as for example in classical Bunraku theatre (Begbie, 2008), where three people animate a human-size puppet. Bunraku animation techniques have inspired many

contemporary puppet companies. The Handspring Puppet Company demonstrates how they animate War Horse in their famous production of the same name (Handspring Puppet Company, 2011). The performing puppet can be a friend of the actor or it can become a magical figure and start to protest against the will of the animator, as in Philippe Genty's (2007) performance, *Pierrot*. The performing puppet can be a costume worn by the performer or it can be a combination of all kinds of materials. Because of these diverse stage functions, acting with an animated object offers many possibilities to explore universal philosophical questions concerning humans' power relationships with the subconscious, each other and other forms of life.

Danish animation theatre scholar Ida Hamre has investigated the learning potential of animation theatre. Hamre (1997, pp. 145–147) points out that this style of animation theatre is far from the socio-realistic style. Animation theatre is, at the same time, an independent as well as a hybrid art form. She summarises twelve typical features and tendencies in animation theatre communication. The first feature is *ambiguity and opalisation*. The animation figures are, in an ambiguous way, both material objects as well as living characters in the play. Opalisation means that the animation of materials often causes a transformation towards viewing the animated figure as having human characteristics. The second feature is *metaphor and transition phenomena*. Both for the animator and the spectator, the animation figure represents a transitional link between the inner and outer worlds. The third feature is *permanent alienation*. An animation figure is, at the same time, an instrument in the hands of the animator as well as a subject of expression. The thinking subject can transform at any moment into raw material and this creates permanent alienation. The fourth feature is *synergy*, which means that the interaction of lighting effects, music and the movements of animation figures create meaning together. The fifth feature is *abstraction and stylisation*. The world created in animation theatre is far from the real universe. The animator needs to make choices about how to create a stylised universe, where animation objects, their movements, text, dramaturgy and scenography are in balance with each other. The sixth feature is

*a lack of stage conventions.* Animation theatre has its roots in religious rituals, children's play, visual art, circus and street performance. It does not need to follow spectators' expectations when communicating with the audience. The seventh feature is *protection of player's integrity.* Animation theatre is the perfect form of theatre to express protest and increase the animator's freedom of expression. The eighth feature is a *dialogical working process.* It means that the animator can leave the stage and view the puppet, and in this way get a spectator perspective of the scene she/he is working with. The ninth feature is its *mimetic character,* because the animation of figures often follows the one-thing-at-a-time-principle. The movements and their rhythm need to remind us of the natural movements of the performing figure. The mimetic character of animation theatre makes this theatre form viable for diverse cultural groups. The tenth typical feature is *humour and utopia.* Puppets and performing objects can perform things which are not possible for a human actor. In animation theatre, the world can be turned upside down. The eleventh feature is *paradox.* The animation theatre is a theatre of paradox, because it is fundamentally paradoxical to see objects of everyday use and believe in their actions as role characters. This fundamentally material aspect of animation theatre makes it a perfect performance form to examine different dichotomies, such as life-death, human-robot, concrete-abstract, spirit-materiality, freedom-control and fact-fiction. The twelfth and final feature of animation theatre is *cross-aesthetic expression.* In animation theatre, not only animation but also choreography, scenography, sound and lighting design create meaning together. Animation theatre has connections to mask and dance theatre, body-art, juggling art, installation art and performance art.

These different features and multiplicity of forms of expression make animation theatre useful for learning purposes. Students need to learn how to use lighting and experiment with different material qualities; to learn mime and physical expression; and understand how different media communicate with each other. The typical features of animation theatre offer a way to reflect on acting. In this text, I have used these concepts to analyse examples of practice.

## Working phases of the animation theatre course

Hamre (1997, pp. 39–47) calls the animation of objects a dramatic-aesthetic process, which starts with basic training in object animation and continues with a phase of searching, researching and preparation. Hamre (1997, pp. 41–42) describes in detail how to work with basic training so that the students truly experiment with object animation. Such an approach is not possible in a one-week animation theatre course. The best way to work in a seminar environment is to provide different materials, lighting and stage solutions for the students to experiment with.

The phases of the animation theatre course are:

1. Searching: Composition with a poster, object, and body part
2. Researching: Experimentation with physical expression and materiality
3. Researching: Experimentation with lighting and cardboard cut-out shadow figure
4. Researching: Experimentation with lighting, paper, shadow and sound
5. Researching: Experimentation with different scenographic solutions and animation of shadows, objects and puppets
6. Preparation: Development of a central idea, structuring and rehearsing
7. Presentation of étude with feedback-discussion
8. Reflection

During the first experimentation phase, the phenomenological way of working is established. Daniel Johnston writes about the phenomenological approach.

Phenomena (the objects of study in phenomenology) are not merely the way that things *appear*. The approach focuses on the way things *are*: so if things *are* other than they *appear*, their manner of appearance *is* illusion, dissimulation, or deception – their *manner of appearing*. In this way, phenomenology offers a different way of thinking about the term ‘truth’: it attempts to break with mistakes in the history of Western philosophy by returning ‘to the things themselves’ (Johnston, 2017, p. 30)

The students are encouraged to return ‘to the things themselves’. This means that they are asked to view the material world with new eyes and keep constant alienation in mind. That which seems familiar needs to be made alien. The phenomenological approach is wondering about being-in-the-world.

Stanislavsky’s sensory exercises on seeing, hearing and touching help students to attain phenomenological, personal and embodied engagement with the world. They establish a link between sensory and mental phenomena by carrying out sensory exercises in the material world.

When students produce short presentations, they are required to think about how medial interchanges of stage signs communicate. Semiotic analysis is concerned with ‘how the audience receives and interprets signs’ (Fortier, 1997, p. 23). I think that the use of semiotics and phenomenology as complementary methodologies is fruitful. Bert States proposed in 1985 (as cited in Johnston 2017) that the use of both in theatre creates ‘binocular vision’: ‘the way in which our two eyes combine visual data into a single image and allow the perception of depth.’ (pp. 183–184)

Brecht’s diverse alienation techniques are relevant to animation theatre acting. Brecht was one of the first theatre practitioners who atomised acting. The students experiment with different actor-role positions and try to find relevant stage signs to communicate their message.

During the first year of bachelor’s degree studies, the focus in the animation theatre course is to teach basic knowledge, attitudes and skills. I am inspired by Nancy King’s (1981) ‘Critical thinking working structure methodology’ (Appendix 1. See also Aaltonen & Knight, 2014, pp. 183–190). At the end of the course, students present their études to each other. At the same time, they get training in how to give useful feedback. Feedback should never be judgemental but should be based ‘on observation, description, and analysis’ (King, 1981, p. 4). At bachelor level, the focus of immediate response is two-fold. Firstly, observing students are guided to note their reactions to a performance and learn to use Patrice Pavis’s (2003 as cited in Balme, 2008, p. 140–141) questionnaire for performance analysis in an active way (Appendix 2). In the showcase seminar, every performance group has a reference group, which gives feedback based on the questions. Semiotic structural feedback teaches

students to be as concrete as possible in their feedback. Secondly, the students are encouraged to learn to express feedback in the most effective way possible.

At the end of the week, the students are given questions they are supposed to reflect on (Appendix 3). In 2009 the reflection papers had more focus on evaluation, while in 2014, the focus was on self-development and reflection. The main focus is to train the students to understand that theory, practice and reflection are essential parts of theatre studies.

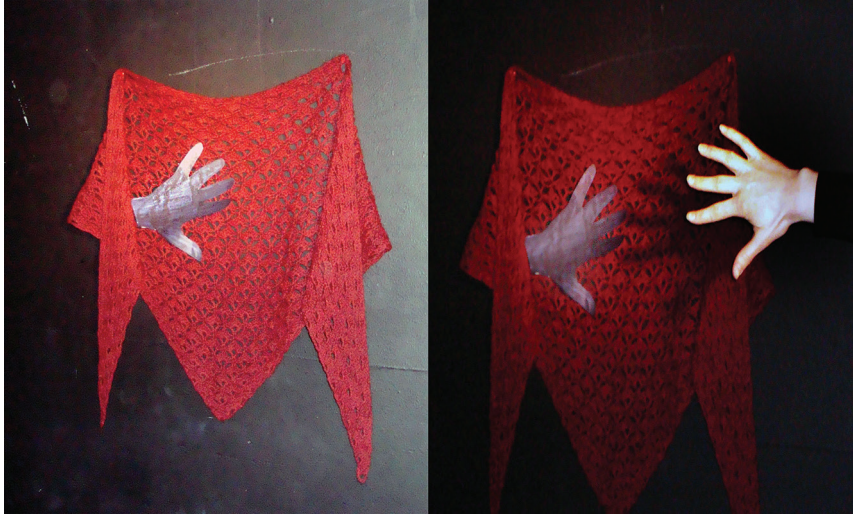
The snapshots of practice and excerpts from student reflection papers are examples from animation theatre courses in 2009 and 2014. The focus in the analysis is to concentrate on the actor-role relationship.

## **Searching – Snapshot from personal object, lighting and body-part composition seminar**

In phenomenological theatre learning practice, the starting point is personal. A solo exercise gives students the opportunity to ‘contemplate’ on the theme and material they find personally interesting. In the first seminar, students had the personal task of making two immobile compositions with theme and name. In the first composition, they used their personal object, posters, and lighting. In the second composition, they added a body part to the composition. Every student was given one theatre light to work with.

Photo 4.1 is a documentation of two composition exercises. In the composition on the left-hand side, the materials of the intermedial composition are a scarf, a paper cut-out of a hand and a profile light. The paper hand looks immobile and it is just a visual element on the red scarf. In the composition on the right-hand side, the living hand is casting a shadow and the fingertips of the shadow hand touch the paper hand. There is synergy between the different elements, which are highly stylised. There is a moment of excitement and mobility in the image on the right side. The composition awakens a projection in the spectator’s imagination. It may be possible for the paper hand to come to life when the shadow fingertips touch it.





**Photo 4.1** Personal object, lighting and body part from the animation theatre course, 2009, NTNU, led by Heli Aaltonen. Photo by Heli Aaltonen.

The meaning of the exercise is to increase visual awareness and stimulate synergic, intermedial thinking. The students have to think about how the intensity and position of the light source influence the message she/he wants to create. The exercise gives the student the opportunity to examine how small changes in composition may change the message.

The students showed their compositions to each other and discussed the semiotic signs of meaning making, and the associations the compositions gave them. How did the message change when the body part became a part of the composition?

The student who made the composition in Photo 4.1 explained that the red scarf was a present from her grandmother who had passed away. The composition was about the connection the student wished to have with her grandmother. Many students reflected in their reflection papers (Appendix 3) that it was good to carry out a solo exercise in the beginning because it made them responsible. The starting point was a phenomenological embodied encounter with the personal theme and object. When the students needed to communicate a theme, they had to use a semiotic approach and negotiate how to use visual signs. Such an approach invites students to begin with a visual starting point for their performance, instead of having a narrative or concrete situation as a starting point.



## Researching: Snapshot of experimenting with physical expression and materiality

The students' experimentation with materiality starts with a physical warm up. Then they are given different materials to experiment with and are encouraged to find the natural movement of materials.



**Photo 4.2** Student experimenting with fabrics from the animation theatre course 2009, NTNU, led by Heli Aaltonen. Student in the image Carl Anders Hollander. Photo by Heli Aaltonen.

The students experiment with light and soft materials, as well as with heavy and hard ones. They throw the material up and let it fall down as shown in Photo 4.2. They observe the natural movements of materials. This is an exercise to increase tactile awareness, concentration and observation skills. The next working phase is about researching how to replay the agency of materiality. The animator needs to use a mimetic approach in animation. The central question for the actor is: 'How to animate the material object so that it becomes a sentient subject?' The animator needs to use the natural movements of each material and starts by improvising as-if situations. An umbrella walks in a different way to scissors, because the body construction of an umbrella is different from scissors. The

students need to make choices about how to stylise the movements of the objects so that they communicate with the audience. In acting work, the phenomenological embodied experimentation with materials is followed by abstraction and stylisation, when the actor finds the necessary signs for communication.

In traditional theatre, the actor's focus is on creating authentic presence on the stage, using affective memory, and making goal-orientated actions in an ensemble. Actors, using psychophysical acting techniques, try to understand the characters' life worlds in different as-if-situations, and communicate them to the audience. In animation theatre, the animator's first focus is on the creation of transformation from an inanimate object to a living subject, and the second focus is to create recognisable characters in as-if situations. The main difference is that in animation theatre, the actor is not only playing a character but has to keep the object alive as well.

## **Researching: Snapshot of experimenting with lighting and cardboard cut-out shadow figure**

In the animation theatre course, the students get their first basic lesson in using lights. They are required to obtain both technical knowledge and the facility to use lighting creatively.

Lighting in animation theatre directs the spectator's attention to where the actor wants the focus to be. Tina Bicāt (2007) writes about the role of lighting designers in animation theatre:

Lighting designers have a delicate and detailed role to play in puppet and object performance. Sometimes they will be lighting a moment that, though tiny in size, has a huge importance to the narrative onstage. At other times, they will be lighting giants in dark forests or a conversation between a thumb-high figure and human. (Bicāt, 2007, p. 39)

In animation theatre, lighting can also perform an active role on the stage. Professional stage lights are only one option among many others. The students are encouraged to make a simple flat cardboard cut-out shadow figure with coloured light filters (Photo 4.3), and experiment with different light sources.



**Photo 4.3** Acting with a flat cardboard shadow bird from the animation theatre course, 2014, NTNU, led by Heli Aaltonen. Student in the image Marlene Lindtner. Photo by Heli Aaltonen.

Shadows are fascinating. They are in constant transformation. Silhouette figures can be partners of the actors, with the actor playing both roles. The animator plays the character of a human shape shadow figure and animates a flat shadow figure, and carries out a dialogue between both characters. Here is an example of permanent alienation. The actor needs to animate two shadow figures: herself and the shadow puppet, and atomise the acting between two role characters. The students learn abstraction and stylisation when they work with carefully-defined elements. If there is too much material to choose from, it becomes confusing for the student to make a choice.

## Researching: Snapshot of experimenting with lighting, paper, shadow and sound

Film 4.1 illuminates how the students work with intermedial expression with paper, lights, shadows and objects. In this experiment, white paper is hung up on a metal construction, which makes it possible to set up lights on both sides of the paper and also animate shadow images on the back of the paper.

The group uses profile lights with different colour filters. The lights are set up on both sides of the paper. A 4 channel dimmer is used, which is simple enough to experiment with. The scene starts with one white light showing the spectators a small figure hanging on the top of the paper.



**Film 4.1** Experimenting with lighting, paper and shadow from the animation theatre course 2014, NTNU, led by Heli Aaltonen. Filmed by Nils C. Boberg.

The next light is bright yellow and comes from the front. At the same time, the light on the little figure turns to violet. The next light is a bright white light followed by an orange one. The play with the lights tells a fragmented story about lights visiting the little figure. At the end, the lights become ‘frightened’ when the red light enters behind the screen. In the next experimentation phase, the same group adds sound and movement to their *étude*. The group uses nasal human sounds, moves the paper and animates the human hand-shape shadow figure.

Animation of the paper and lights and shadow hand requires different approaches from the animators. The lights are animated from the dimmer board. Work with acoustic sounds is the first phase in understanding the creative role of the sound designer. Bicăţ (2008) writes about the sensitive use of soundscape in animation theatre performance. The sound designer can make ‘the sound behave as a performer within the context of the piece rather than as an adjunct or replacement for onstage voice. He or she performs as a musician as well as an engineer.’(p. 45). It is part of the actor’s work to create a living soundscape on stage.

There is also an actor’s hand moving behind the white paper. It requires an embodied, mimetic approach. The scene creates metaphorical ideas about transition. Creating characters in animation theatre requires diverse skills from the actor in this combination of cross-aesthetic expressions.

## Researching: Snapshot of experimenting with different scenic constructions and animation of shadows, objects and puppets

Different scenic constructions open up possibilities for different animation techniques and actor-role relationships. In the animation theatre course, there were five different scenic constructions to experiment with: a taut-stretched cotton screen, a silk screen, a box stage, a hand puppet stage and a streetlight stage. The class was divided into small groups which had half an hour to experiment on each scenography station. If the scenic construction is closed and the actors are not visible to the audience, this gives the animation figures a more independent role in the performance. The figures become the main characters of the show. When the scenic construction is open, it opens up for several different kinds of actor-role relationships.

Transparent materials offer the possibility to play with shadow silhouettes and the shadow images of live actors. In shadow theatre, there are three possibilities for exploring movement: moving the screen, the shadow figure or the light source. In Film 4.2, the students experiment with the effect of moving the silk screen, and they try out different movements to see how they influence the effect of the shadow.



**Film 4.2** Experimenting with shadows on silk screen from the animation theatre course 2014, NTNU, led by Heli Aaltonen. Filmed by Heli Aaltonen.

They find that shadows are larger when they are closer to the light source and smaller when further away. Shadows do not need to be black. There are multiple possibilities to use projections and colour filters in shadow plays. The creative use of overhead projectors, flashlights and other light sources opens up a world of endless experimentation possibilities. In Film 4.3, the group has an open scenic solution when they experiment on a box stage with intermedial encounters with fans, small puppets and lighting.



**Film 4.3** Experimenting on a box stage from the animation theatre course 2014, NTNU, led by Heli Aaltonen. Filmed by Heli Aaltonen.

During this phase, the students experiment with cross-aesthetic expression in different scenic solutions. They use humour while experimenting with different stations. They may find an interesting image which they can use as a starting point in their *étude* and which they share with others.

## **Preparation: Development of a central idea, structuring and rehearsing**

The phases of the animation theatre course are very short. The idea behind short exercises is to encourage the students to be active and creative, by simply getting them to experiment with different materials. After some hours of experimentation with different scenic solutions, the groups are



given the task of creating a 5-minute long *étude*. The small groups choose a station where they animate and light objects and figures. They need to find a central idea, for example, an interesting image or concept, and create an intermedial stage text based on the idea, making a realisation of it. The students are asked to pose central questions about their *étude*, such as why, when, who, what, where, etc.

## Snapshot of living plastic bags

Film 4.4, *Living plastic bags*, shows an extract from a three-minute long group *étude*, where the starting point was a 'streetlight stage' framed with profile spot lights from both sides. On such a stage, the lights frame a narrow area vertically from one side to the other. The streetlight stage solution is common in dance performances, where it is important to focus on the movements of the dancers.



**Film 4.4** *Living plastic bags* from the animation theatre course 2009, NTNU, led by Heli Aaltonen. Students in the performance: Magnus Winsvold, Hedda Rui and Stian Fjerdings. Filmed by Nils C. Boberg.

The extract from the *étude* illustrates how the streetlight stage offers a possibility to focus on the movements of animated objects. In the living plastic bag *étude*, three animators have three objects on stage. These are two soft plastic bags and a hard bracelet. Occasionally, the focus of

attention is on the plastic bags, which perform by themselves, and occasionally, the focus of attention is on the actors.

There are three animators, wearing black clothes on the stage. In the beginning, all three animators move one plastic bag by blowing air on it. They blow life into the plastic bag, and it becomes a stage character. There is another plastic bag on the ground, which does not move. The first plastic bag starts moving around the stationary plastic bag. It looks as if the first plastic bag is wondering 'who' the other plastic bag is. The first plastic bag touches the second one. At that moment, the third animator blows air on the second plastic bag, and it also becomes a character. The second bag appears to become 'frightened' and moves away. Under the second plastic bag is a hard object, a black-and-white coloured plastic bracelet. This remains unanimated on the floor. The third animator moves the second plastic bag and two other animators move the first one. The animators are very concentrated and follow the movements of the plastic bags. Even though the animators are visible on the stage, the focus of attention is on the living plastic bags. The animators and animated objects are in dialogue with each other. The animators blow the air from two different directions and the first plastic bag starts rolling around. It gets 'excited'. One animator lifts the plastic bag with her fingers and moves it up in the air so that all three animators can create more movement in the characters. When the two plastic bags are on the ground again, they come closer to the bracelet and touch it. They are 'curious'. The plastic bags move around the bracelet, but when they find it immobile, they lose interest and leave the stage together. The bracelet has been stationary during the whole *étude*.

There are three role characters and three animators in this *étude*. The role characters are two plastic bags and the bracelet. This example shows clearly how the process of creating transformation from a plastic bag *object* to a living plastic bag *subject* happens. The co-operative, atomised acting makes it possible to experience living plastic bag characters on the stage. In an ambiguous way, the plastic bags are, at the same time, plastic bags and role characters. There is no text or sound other than the sound of blowing air and moving plastic bags on the stage. The animators have experimented with the natural movement of plastic bags. When their



animation imitates the plastic bag's natural movements, the object is still the object, but also becomes the role character. Jurkowski (1988b, p. 41) calls this feature 'opalisation'. He explains opalisation as follows:

When movement fully dominates an object, we feel that the character is born and present on the stage. When it is the nature of the object which dominates, we still see the object. The object is still the object and the character at the same time. Sometimes, however, this unity splits for a short while, to be regenerated after a moment.

This is exactly what happens. One animator takes a plastic bag with her fingers and throws it up into the air. The unity splits for a short while but is regenerated when the two other animators blow onto the bag again. There is permanent alienation in this scene. It is obvious how the plastic bags become living beings. There are animators on the stage who animate the plastic bags by blowing air onto them and, at the same time, the spectator starts to follow what happens to the stage characters. Plastic bags are material and impersonal and, at the same time, they are stage characters (Jurkowski, 1988b, p. 39). According to Jurkowski, 'each puppet embodies a programme of its acting self' (Jurkowski, p. 42). The animator needs to follow the rules of different puppet animation techniques. The actor becomes the servant of the puppet. In object animation theatre, there are no rules on how the object should be animated. It means that the actor is not a servant of the object, but instead the object serves the imagination of the performer. Object animation lacks theatre conventions. The actor becomes a creator of life. However, the fact that the animators are visible on the stage makes the spectator ask who makes us move. The animation figure becomes a transitional link between the inner and outer worlds, and the scene is about power relationships. One student reflected on the scene by writing: 'We had good group dynamics and co-operation, and at the same time we experienced that a completely inanimate object became a living being, which was at times magical.' (Student reflection 2009, author's translation). This kind of acting is reminiscent of Bunraku-theatre technique, where three actors animate one role character. The living plastic bags as Bunraku characters seem magical, because there is so much concentration and energy focused on the animation. One actor

alone could never produce such an effect. This type of animation requires good co-operation between the actors, because the life of the role character depends on many people, not only one.

## Conclusion

The creative process of learning acting in animation theatre starts with phenomenological reflection. The personal starting point with the composition is a starting point for visual thinking. Synergy between only a few elements makes it easier to see how small changes in the composition change its meaning. Experimentation with embodied expression and materiality has a mimical and tactile character. The actor needs to contemplate the wonder of materiality, experiment with their natural movements, and be open to the different qualities of materiality. The actor-role relationship has more components when the students make a shadow silhouette. Acting with a shadow silhouette requires alienation. The animator has a double role in acting, and at the same time she/he needs to direct attention to the shadows. Lighting and lights as active agents offer new possibilities for actor work. Sound engineering or the creation of simple soundscapes offers again a new field of experimentation. In this text, I have not discussed the use of text in animation theatre, which is again a new field to explore. Generally, the text does not play a major role in animation theatre, and this is the reason that animation theatre can be performed across cultural and language barriers. Acting does not happen in a vacuum. There is always some sort of scenography where the actor is supposed to create a character. In animation theatre, different scenic solutions open up for different actor-role relationships. When the scenic solution is closed, the animated objects have a more independent role and when the scenic solution is open, the actor-animated figure relationship is more negotiable. Short études close the learning process, and students are given the possibility to create a performance where they put together different media. I have experienced that shadow theatre and object theatre are animation theatre forms which lack theatre conventions and are suitable for students to experiment with. Opalisation is the feature which

makes animation theatre feel magical. The animated plastic bag, following its natural movements, becomes a living stage character, and it does not matter that the spectator knows that it is just a plastic bag. In the animation theatre course, the students use both a phenomenological approach and study the materials' being-in-the-world, basic Stanislavsky techniques with sensual training, as well as Brechtian epic theatre techniques. When the students create a piece of work, they also need to think about communication on the stage. Binocular vision is strengthened when taking into account the processes of signification. The actor work in animation theatre is atomised, and it is important to understand how to communicate meaning with different stage signs.

## Reference list

- Aaltonen, H., & Knight, S. (2014). The applications of theatre as pedagogical and research methodologies: Scenes and waves of investigative dialogues across the *Nordsjøen* [North Sea]. In K. Dawson & D. A. Kelin II (Eds.) *The reflexive teaching artist: Collected wisdom from the drama/theatre field*. Bristol: Intellect Ltd.
- Aalsen, K. (2012). *Med liv og sjel: lærebok i figurteater*. Stamsund/Oslo: Orkana Akademisk Forlag.
- Balme, C. B. (2008). *The Cambridge introduction to teatre studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Begbie, A. (2008). *Japanese Bunraku puppets*. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=UV938f46Wpg>
- Bicât, T. (2007). *Puppets and performing objects: A practical guide*. Crowood: Crowood Press.
- Compagnie Philippe Genty (2018). Retrieved from <http://www.philippe-genty.com/en/compagnie/>
- Genty, P. (2007). *Pierrot*. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=SphHaiW7fzg>
- Handspring Puppet Company (2011). The genius puppetry behind War Horse. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=h7u6N-cSWtY&t=679s>
- Hamre, I. (1997). *Marionet og menneske, animasjonsteater, bildeteater: Om teaterformens teori og praksis*. Gråsten: Drama.
- Hodge, A. (2000). *Actor work*. New York: Routledge
- Johnston, D. (2017). *Theatre and phenomenology: Manual Philosophy*. London: Palgrave Macmillan Education.

- Jurkowski, H. (1988a). Literary views of puppet theatre. In H. Jurkowski *Aspects of puppet theatre: A collection of essays*, P. Francis (Ed.). London: Puppet Centre Trust, 1–35.
- Jurkowski, H. (1988b). Towards a theatre of objects. In H. Jurkowski *Aspects of puppet theatre: A collection of essays*, P. Francis (Ed.). London: Puppet Centre Trust, 37–43.
- Jurkowski, H. (1996). *A history of European puppetry. vol. 1. From its origins to the end of the 19th century*. New York: Lewston.
- King, N. (1981). *A movement approach to acting*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Mihle, J. (2009). *Leire*. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=oaYrdaqvNLk>
- Paavola, S. (2009). Illuusio illuusiosta. In L. Peltonen & M. Tawast (Eds.) *Nukketeatteria suomalaisilla näyttämöillä*. Helsinki: LIKE, 153–155.
- Stene, Ø. (2015). *Skuespillerkunsten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Zaloom, P. (2013). Paul Zaloom: AHRC Object Theatre Network. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=oFTnYtSZs5E&t=12s>
- Wakka Wakka Productions. NYC-ARTS the Complete Guide. <https://www.nyc-arts.org/organizations/53912/wakka-wakka-productions>

## Appendix 1. Principles of Nancy King's 'Critical-thinking working structure methodology'

What can be useful feedback? Become inspired by Nancy King, who has written about the importance of reflection in actor work.

### Reflection

During the creative work process, reflection is an important aid. Nancy King (1981) introduces a working method which she calls 'Critical-thinking working structure'. It seems that the different levels of reflection which King mentions are present in the animation theatre workshop process. King compares non-verbal and verbal language in her description:

Summary of the levels

*Private*: No sharing. Sharing with no comment, *autistic* (babbling, exploring)

*Semi-private*: Sharing. Describing what is seen, heard, felt (reflection without comment), questioning, clarifying what is seen, heard, felt, *one-to-one* (rudimentary language, haphazard grammar)

*Semi-public*: Showing. Suggesting alternatives, stating perceived problems, questioning choices, suggesting alternatives, matching action and intention, *interested observers* (expanding vocabulary, rudimentary grammar).

*Public*: Informal presentation to interested audience. Mature artistic expression by highly-trained actors of professional calibre in front of a public not connected to the performers, *audience* (full vocabulary, controlled grammar, command of style and content). (King, 1981, pp. 3–11)

King points out that the comments are effective if the following outcomes can be observed:

1. Increased awareness of alternatives and choices.
2. Renewed energy and capacity to continue working.
3. Personal ease and confidence when asking the group for help.

4. Continued learning, both for those showing work and those looking at it.
5. Regard for individual differences in talent, experience and knowledge.
6. Continuing improvement in the quality of the work  
(King, 1981, pp. 3-4)

## Appendix 2. Questionnaire for animation theatre reference group

*Observasjonsveiledning til animasjonsteater referansegruppen / Guidelines for observation of animation theatre reference group*

1. *Hva var tematikk av etyden? Gi en tittel til etyden / What was the theme of the étude? Give a title to the étude.*
2. *Hvordan var lyset brukt i etyden? / How was lighting used in the étude?*
3. *Hvordan var lyd, musikk eller stillhet brukt i etyden? / How was sound, music or silence used in the étude?*
4. *Hvordan fungerte det visuelle helheten? Tenk på form, farge, abstraksjonsnivå, materialvalg og størrelse av animasjonsfigurer-animatører / How did the visual characteristics function? Think about form, colour, level of abstraction, choice of material and the size of animation figure – animator.*
5. *Hva for slags objekter, kroppsdel, materialer eller skygger ble brukt som animasjonsobjekter/rollekarakterer i etyden? / What kinds of objects, body parts, materials or shadows were used as role characters in the étude?*
6. *Hvordan var tekster, fragmenter av tekst eller dialog brukt i etyden? / How were texts, fragments of texts or dialogue used in the étude?*
7. *Hvordan var begynnelsen, midten og slutt i etyden? / How was the beginning, middle and end of the étude?*
8. *Hvilken dramaturgisk oppbygging hadde etyden? / What kind of dramaturgical structure did the étude have?*
9. *Hva for slags stemning ble skapt i etyden? (illusjon, fiksjon eller suggesjon) / What kind of atmosphere was created in the étude? (illusion, fiction or suggestion)*
10. *Hvilke teatraliske funksjoner var synlige i forhold mellom skuespiller og animasjonsfigurer? / Which theatrical functions were visible in the relationship between the actor and the animation figure?*

11. *Sammenfatning av visningen* / General characteristics of the performance

Adapted from a slightly abridged version Patrice Pavis's questionnaire (2003) for performance analysis (as cited in Balme, 2008, pp. 140–141).



## Appendix 3. Personal questionnaires for self-reflection, 2009 and 2014

1. *Forventninger til figurteaterdelen / Expectations for animation theatre course*
2. *Forelesning / Lecture*
3. *Komposisjon, eget arbeid og tilbakemelding / Composition, own work and feedback*
4. *Stasjonseksperimentering / Station experimentation*
5. *Forestilling, gruppearbeid og tilbakemelding / Performance, group work and feedback*
6. *Lærernes engasjement / Teacher involvement*
7. *Egen arbeidsinnsats, pensum, loggbok, deltagelse på undervisningen / Own contribution, reading of texts, logbook, participation in teaching situations*
8. *Sluttvurdering av figurteaterdelen / Final evaluation of animation theatre*
9. *Hvordan har deltagelse i figurteaterundervisningen påvirket forståelsen din av improvisasjon og rollespill? / How has participation in the animation theatre course influenced your understanding of improvisation and role play?*

*Refleksjonsnotat av figurteateruke 2014 / Reflection note on Animation Theatre Week 2014*

*Gruppen min \_\_\_\_\_ / My group \_\_\_\_\_*

1. *Forventninger til figurteaterdelen / Expectations for animation theatre*
2. *Forelesning / Lecture*
3. *Sted-spesifikk seminar, Rotvoll stranden / Site-specific seminar, Rotvoll Beach*
4. *Lysseminar / Lighting seminar*
5. *Lyskomposisjon, gruppearbeid og tilbakemelding / Lighting composition, group work and feedback*
6. *Stasjonseksperimentering / Station experimentation*
7. *Visningsseminar: gruppearbeid og tilbakemelding / Performance seminar: group work and feedback*
8. *Undervisningsinnsats / Teaching*
9. *Egen arbeidsinnsats: Hva nytt har du lært fra pensum? Hva/hvordan har du reflektert læring i dagboken din? Deltagelse på undervisningen, dokumentasjon / Own contribution: What new things have you learnt from reading the texts? What/how have you reflected on your learning in your log book? Participation in teaching situations, documentation.*
10. *Sluttrefleksjon av figurteaterdelen / Concluding reflection on animation theatre*
11. *Hvordan har figurteateruke påvirket forståelsen din av improvisasjon og rollespill? / How has participation in the animation theatre course influenced your understanding of improvisation and role play?*
12. *Hvilke spørsmål lurer du på? / Do you have any questions?*
13. *Veien videre / The way forward*



## KAPITTEL 5

# ODA: Opplevelsesbasert Dramaturgisk Analyse - fra tekst til regikonsept

*Barbro Rønning*

Institutt for kunst- og medievitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

**Abstract:** This chapter addresses a methodology for dramaturgical analysis and conceptualisation which I have developed from teaching in the subjects ‘Theatre production’ and ‘Dramaturgy and conceptualisation’ at NTNU. Method development has, for a long time, arisen in response to the students’ need for a step-by-step process, where they learn to create their own concepts with sufficient artistic sustainability to be realised in a given context. First, I present various tools and theoretical traditions in the field of dramaturgical analysis and conceptualisation, with contributions from both the Nordic and international field. Then I present and discuss the development of ODA methodology. I address how the students’ response has contributed to further development of the method through some examples. And finally, I present how this work represents an alternative, step-by-step methodological approach in the field, focusing particularly on a phenomenological perspective: embodiment, materiality and imagination. Conceptualising is about moving an impulse or text from one universe to another that you create yourself. The method has therefore proven to be fruitful in other creative contexts where this is a focus.

**Keywords:** dramaturgical analysis, concept, step-by-step process, focal point, embodiment, materiality and imagination

**Nøkkelord:** dramaturgisk analyse, regikonsept, trinnvis prosess, brennpunkt, kroppsliggjøring, materialitet og imaginasjon

## Introduksjon

Kapittelet presenterer og utvikler en metode for dramaturgisk analyse og regikonseptualisering jeg har utviklet som hovedlærer på undervisningsemnene «Teaterproduksjon», i perioden 1993–2000 og «Dramaturgi og konseptualisering» i perioden 2013–2017. Metodeutviklingen har over lengre tid oppstått som svar på studentenes behov for en trinnvis prosess, hvor de lærer å lage sine egne regikonsepter med kunstnerisk bærekraft nok til å kunne realiseres i en gitt kontekst. Først presenterer jeg ulike redskaper og fagtradisjoner i feltet dramaturgisk analyse og konseptualisering. Deretter presenterer og diskuterer jeg utviklingen av den trinnvise ODA-metoden, undersøker hvordan studentene har brukt den og gjør rede for den metodiske utviklingen studentenes respons har ført til. Videre viser jeg hvordan det metodiske utviklingsarbeidet representerer en alternativ trinnvis metodisk tilnærming i fagfeltet, som fokuserer særlig på et fenomenologisk perspektiv gjennom kroppsliggjøring, materialitet og imaginasjoner. Å konseptualisere handler om å forflytte en impuls eller tekst fra ett univers til et annet, som du skaper selv. Metoden har derfor vist seg å være fruktbar i andre skapende sammenhenger, hvor dette er et omdreiningspunkt.

## Forskningsmetode

Det empiriske materialet er hentet fra undervisningsemnet «Dramaturgi og konseptualisering», som er det første emnet studentene tar i det andre året av bachelorgraden ved NTNU. Her jobbes det både gruppebasert og individuelt, hovedsakelig med dramaturgisk analyse og regikonseptualisering av ulike dramatiske tekster, men også med særlig vekt på egenskapte prosesser. Studentenes gruppebaserte øvingsoppgaver og individuelle eksamensbesvarelser fra perioden 2013–2017 er brukt som materiale for studien. Ytterligere kilder er undervisningsmaterialet jeg har utviklet, egne observasjoner og notater. Min forskerrolle er her den reflekterende og refleksive praktiker.

## ODA: Metodens bakgrunn

I likhet med mange nordiske teaterarbeidere fikk jeg min grunnutdanning i tekstanalyse og regi gjennom Penka-metoden på 70-tallet. Den var utviklet som en syntese av Brechts dramaturgiske analyse og Stanislavskis skuespillermetodikk av Rudolf Penka på Hochschule Ernst Busch i (daværende) Øst-Berlin. Det djerve konseptuelle grepet skulle vi finne gjennom å skrive en *handlingsprotokoll*, som fokuserte på *fysiske handlinger*. Sentralt stod også arbeidet med å utvikle en *lesemåte* og utforme vår oppsetnings *sceniske fabel* som ble brukket ned til (på svensk) *rubrikker*, dvs. overskrifter på de ulike *forløpene* som oppstod mellom to *scenevendepunkt*.

Men ingenting varer evig. En gang midt på 90-tallet var De Store Fortellingene forstummet. De var knapt hørbare gjennom en støy av ironi og distanse. Politisk engasjement var nærmest blitt et skjellsord. Og en oppfinnsom kollega døpte Penka-metoden om til Jenka-metoden, etter en folkelig danseform fra den tiden, som viste seg å være en mye bedre referanse. Særlig under kurs i amatørteaterlagene i Nord-Trøndelag. Vendepunkter og forløpstenkning var fortsatt nyttige redskaper i min tekstanalyse og regiundervisning, men gradvis opplevde jeg at Tidsånden ikke lenger gikk ihop med Penka-metodens strengt lineære, og litt rigide, krav til analyse i seks trinn. Særlig var kravet til entydig *lesemåte*, som skar som et barberblad gjennom teksten og avdekket den *sceniske fabelen*, med et klart budskap, vanskelig å få til for studentene mine. De ungdomskulturelle preferansene og mentaliteten var helt ny, og meningsutviklingen i ung identitetsdanning var totalt forandret. Jeg ble nødt til å lete etter helt nye redskaper.

Det er her min reise med å utvikle ODA – Opplevelsesbasert Dramaturgisk Analyse – starter. Trinn fra Penka-metoden er prøvd ut i praksis, er blitt forandret og har fått nye navn. Og nye trinn og perspektiver er undersøkt og utviklet, fordi dagens performative og postdramatiske virkelighet krever det. Dramaturgisk analyse og konseptutvikling er fortsatt omdreiningspunktet. Og i en utveksling mellom å lukke og åpne prosessen i ulike stadier, lander jeg nye metodiske trinn, begreper og perspektiver.

## ODA: kunstnerisk og didaktisk kontekst i dag

I dagens postdramatiske og performative teatersituasjon er begrepet *dramaturgi* i sterk utvikling, og det får stadig større betydning i sceniske praksiser som felles begrepsapparat og refleksjonsplattform for alle aktører i produksjonsprosessen. Mens 1900-tallet var regissørens århundre, utroper Romanska (2016), i *The Routledge Companion to Dramaturgy*, 2000-tallet til å være dramaturgens århundre. Utgangspunktet for hennes påstand er at dramaturgifagets dobbeltrolle som kritikk og anvendt verktøy har spredd seg globalt i siste del av det 20. århundre. Og i nyere dramaturgisk tenkning opereres det ikke lenger med skarpe skiller mellom en normativ dramaturgiforståelse og dramaturgi som kreativ praksis. Det dramaturgiske håndverket er frisatt. Det kan få en situasjonsbestemt utforming, gå i dialog med enhver produksjonsprosess og være et felles kreativt kunnskaps- og ferdighetsområde for alle utøvere i en produksjon (Romanska, 2016). I dag tas det også til orde for at det dramaturgiske kan utgjøre en felles plattform – et kommunikativt møtested – mellom epistemologi, ontologi og metode (Knudsen, 2017; Szatkowski, 2017).

I dag finner vi et utall av «nye» teaterformer som virkelighetsteater, sosialt teater, minneteater, egenskapstheater, deltakerbasert teater, steds-spesifikt teater, anvendt teater, rituelt teater og ambient teater, hvor teksten har ulik status og posisjon. I samsvar med den postdramatiske diskursen inngår teksten som et likestilt utgangspunkt i mange produksjonsprosesser. Teksten har mistet sin status som en overordnet referanse, og teater betraktes primært som et scenisk medium (Lehmann, 2006).

På 90-tallet jobbet jeg som dramaturg ved Trøndelag Teater. Da var hverken Cecilie Løveids, Heiner Müllers, Elfriede Jelineks, René Polleschs og Sarah Kanes tekster – til tross for ivrig argumentasjon fra dramaturgiatet – såkalt «spillbare». I dag spilles de på våre institusjonsteatre, og demonstrerer at helt ulike performative tekstlige forlegg er blitt «spillbare» og inspirerer til ulike tekstlige og sceniske praksiser. Dette gjør at dramatikerens rolle er blitt forandret, og at mange ulike former for tekstlige og kollektive strategier oppstår – ikke minst – i møte med digitale medier (Castango, 2011). Et scenisk menneske kan i dag f.eks. forstås som polyvokal: Vi snakker med forskjellige stemmer, vi har ulike

mål, og vi består av forskjellige lag. Dette står i sterkt kontrast til den psykologiske realismen, hvor alle karakterer alltid har et mål de kronisk kjemper for å nå. Og kampen er den sceniske fremstillingens primære fortolkningshorisont.

Denne utviklingen utfordrer og problematiserer dette prosjektets didaktiske intensjon: Hvordan utvikle en «gyldig metode» for tekstanalytisk praksis, i en tid hvor dramatikken er i vill utvikling? Rammene for undervisningsemnet «Dramaturgi og konseptualisering», og prosjektets kunstpedagogiske kontekst, gjør det mulig å møte denne faglige utfordringen. Utgangspunktet er at studentene skal få kunnskap om og utvikle et dramaturgisk håndverk, forankret som det er i den dominerende rollen den skrevne sceneteksten har hatt i vår vestlige teaterkultur: «Although any playtext evokes a singular world and must be approached specifically, there are basic tools and methodological procedures of dramaturgical analysis that may be applied to most scripts» (Corrêa, 2017, s. 310).

Dette er et utsagn som opplagt er gyldig i vårt didaktiske perspektiv, samtidig som vi i ODA-metodikken har en kritisk distanse til håndverk som en ahistorisk størrelse. Et håndverk finnes, og skal i vår



**Foto 5.1** Ellen Andreassen som Joni i *Satelitter på Himmelen* av Kristofer Grønskag. Brageteatret 2018. Fotograf Signe Fuglesteg Luksengård.



situasjonsbestemte kontekst «læres ut», samtidig som vi gjennom valg av dramatiske tekster – som i denne studien *Satellitter på Himmelen*, en tekst som speiler dagenes *ulike* dramaturgiske diskurser og meningsforhandlinger – understreker det prosessuelle og en produktiv usikkerhet i ODA-modellens begrepsdanning og perspektiv. Et viktig tema i videreutviklingen av ODA, og i fremtidens fagutvikling, vil derfor dreie seg om hvilke nye overgangsformer og nødvendige strategier som oppstår, når et mer klassisk preget tekstarbeid møter nye skrivestrategier? Og det er helt opplagt ikke lenger fruktbart å snakke om *ett* dramaturgisk håndverk.

## Hva er et konsept?

Et sentralt begrep i dagens teater, både innenfor og utenfor den tekstbaserte teatertradisjonen, er *konsept*. Å utvikle konsepter er i dag nødvendig både innenfor teaterinstitusjonene, som en forberedelse til produksjonsprosessen, og i det frie og prosjektbaserte scenekunstheltet, hvor du før en produksjon starter, må søke om finansiering. I denne sammenhengen brukes også begrepet *produksjonsplattform*, (Selthun, 2006), som handler om hvilke kunstneriske, prosessuelle og/eller kontekstuelle spørsmål som skal undersøkes. Dette understreker prosessens karakter av å være kunstnerisk forskning, og er ofte knyttet til utviklingen av en bestemt kunstnerisk arbeidsmetode i ulike kontekster, hvor selve undersøkelsen og refleksjonen er en sentral del av prosjektet.

Utgangspunktet for en konseptualisering kan være et ferdig drama, tekstfragmenter, skjønnlitterære forlegg, en idé, en politisk eller historisk hendelse, et objekt, et sted, et musikkstykke, et minne, et rom eller et publikum. Konseptet er en visjon av hvordan en forestilling vil se ut og fungere i en bestemt kontekst for et bestemt publikum. Det rommer valg av materiale, form, teknikk, stil, tematikk, arbeidsmåte og relasjon til publikum. Konseptet er et prosessverktøy som kan gi brennstoff og retning til arbeidet med å utvikle akkurat det produktet vi ønsker å lage. Og det er en forutsetning for å søke penger, rekruttere medarbeidere, skape nettverk og få en produksjonsprosess på skinner.

## Den dramaturgiske verktøykassen

### Århus-tradisjonen

Sentralt i nordisk dramaturgisk analyse de senere årene har Århus-tradisjonen stått. I artikkelen «Dramaturgisk analyse – et arbeidsredskap for ikke-naive instruktører» anbefaler Torunn Kjølnner og Janek Szatkowski (2006, s. 122–123) en tredelt prosess. Første spørsmål er: Hva *er* teksten? Hvordan er den skrevet i forhold til sin egen tids konvensjoner? Neste spørsmål er: Hva *kan* teksten bli? Hvilke ulike fortellinger (i tillegg til dramatikerens) er skrevet inn teksten? Det tredje spørsmålet er: Hva *skal* teksten bli? Hvilken teaterforestilling *vil du* skrive ut av teksten? Hvilken betydning får det for strykninger, rollebesetning og andre kunstneriske valg? Fra min erfaring er dette en overordnet inngang til dramaturgisk tekstanalyse som fortsatt står seg godt.

Videre har Janek Szatkowski (1989, s. 9–92) utviklet en modelltenkning som har vært et sentralt omdreiningspunkt i nordisk dramaturgisk analyse. Hans fire dramatiske grunnformer, som er utviklet fra et epokalt perspektiv, og som scenetekster kan ha trekk fra, er: dramatisk, episk, simultan og metafiksjonell. Hver modell presenteres via fortellingens form, intensjon og måten den produserer betydning på.

I min undervisning har modelltenkningen vist seg å være særlig nyttig når det gjelder å avdekke ulike fiksjonslag i teksten og måten de er komponert sammen på. En tekst med flere fiksjonslag vil være en episk tekst eller en metafiksjonell tekst, mens *Frk. Julie* – med stedet, handlingen og tidens enhet – er en typisk dramatisk tekst.

### Dramaturgiske innganger

Gladsø, Gjervan, Hovik og Skagen (2008) drøfter Szatkowskis modeller og peker bl.a. på deres totalitære tendens. Kan all dramatik passe inn i modellen? Fungerer den normativt? Eller kan en scenetekst ha trekk fra flere av dem? Og hva blir da poenget med modellene? Hva kommer etter den metafiksjonelle modellen?

*Satellitter på himmelen* (Grønskag, 2015) var et mulig valg til eksamen høsten 2017. I sine analyser fant studentene ut at teksten var både åpen og

lukket, med en litt skjult sammenhengende lineær handling, med flere fiksjonslag, altså en episk montasje, og med metafiksjonelle trekk som spill i spillet, kommentarer og direkte henvendelser til publikum. Stykket hadde derfor trekk fra flere av modellene (Eksamensbesvarelser, høst 2017).

Gladsø et al. (2008) foreslår i stedet *dramaturgiske innganger* som en analytisk tilnærming i det praktiske teaterarbeidet. Teatrets *når, hvor, hvem* og *hva* er her gjort om til *tid, rom, kropp* og *tekst* (Gladsø et al. 2005, s. 192). Inngangene er en måte å se på, og kan i prinsippet brukes til alle former for teater. De kan være konkrete eller abstrakte, «men er alltid fokuserende og i positiv mening ensporet i forhold til den kreative prosessen» (Gladsø et al., s. 189). De dramaturgiske inngangene er, sammen med modellene, én av flere muligheter i studentenes verktøykasse i møte med en tekst. Det samme er begrepene om en *realistisk vs. ikke-realistisk* dramaturgi (Haring-Smith, 2016) og *adapsjonsstrategier* (Jones, 1997).

## Et vokabular for ikke-realisme

I sin artikkel «Dramaturging non-realism. Creating a new vocabulary» peker Haring-Smith (2016) på behovet for nytt vokabular for ikke-realistiske former. Hvis dramaturger og instruktører bare deler et arbeidsspråk basert på realisme, vil de fort invadere ethvert tekstlig forlegg med forventninger om en realistisk form, mener hun (Haring-Smith, 2016, s. 413). I vår sammenheng har hennes modell fungert godt ved en innledende plassering av ulike tekster i forhold til ulike dramaturgiske konvensjoner, både klassiske, moderne og postdramatiske. (Se *appendiks 1* for Haring-Smiths modell)

## Adapsjonsstrategier

I internasjonal sammenheng brukes ofte begrepet adapsjon istedenfor konseptualisering. I praksis er innholdet mye av det samme, og adapsjonsteori er i ferd med å bli et etablert fagfelt innenfor filmvitenskapen. Her opptrer sceniske adapsjoner ofte som et stadium på veien mellom roman og film (Hutcheon, 2013). I vårt arbeid har en undersøkelse ulike sceniske adapsjonsteknikker (Jones, 1977) vist seg å være en rik inngang til konseptualisering, kanskje særlig i arbeidet med klassiske tekster,

hvor ropet etter «djerve» grep for å aktualisere den dramatiske teksten, kan stå sentralt. Jones har mange og delvis overlappende forslag til adaptasjonsteknikker (*Se appendiks 2, Susan Jones adaptasjonsteknikker*).

I vår sammenheng har de mest brukte vært *Transportering/overføring/oversettelser*, som betyr å oversette originalverkets idéverden og holdninger m.m. til en annen tid eller et annet univers. *Argument*, hvor dramatikerens argumentasjon – mot f.eks. kvinneundertrykking – forstørres. *Rollebesetning med motsatt kjønn og kjønnsbytte hos karakterene*: Hva om Helmer er kvinne og Nora er mann? har også vært mye brukt av studentene.

## ODA: Opplevelsesbasert dramaturgisk analyse og konsept

Heller enn å basere seg på virkemiddeltenkning, litt uavhengig av kontekst, som en kan finne i mye metodetenkning på fagområdet, fokuserer ODA på den *subjektive kreative prosessen* og den *særegne og situerte regelmessighet* i hver enkelt produksjons etos og estetikk. Mer enn å være – som Penka-metoden – en litt «rigid» og lineær tilnærming, åpner metodens ulike trinn for en rekke valgmuligheter i arbeidsprosessen fra tekst eller idé, via dramaturgisk analyse til konsept.

ODA er strukturert rundt vekslingen mellom to posisjoner: den dramaturgiske analysen med sin store verktøykasse, og en opplevelsesorientert og sanselig tilnærming til tekst som tolkes gjennom kroppsliggjøring, materialitet og imaginasjoner. Begge disse prosessene går om hverandre gjennom hele konseptualiseringsprosessen og utvikles til *en dialektikk mellom stadig nye posisjoner som ligner på en hermeneutisk sirkulær bevegelse*, med stort rom for individuelle variasjoner.

I møtet med en tekst gjør vi en estetisk erfaring når vi opplever dens materielle kvaliteter og lar den interagere med vår egen *levde kropp* (Merleau-Ponty, 1962/2002) og våre *imaginasjoner* (Bachelard, 1994). Det er derfor det samme stykket kan bli gitt så ulike tolkninger – av ulike individer og til ulik tid. Teksten er en gitt komponert struktur full av ideer, sensasjoner og emosjoner som åpner for stadig nye konfigurasjoner gjennom interaksjon med den individuelle imaginære aktiviteten hos leseren, eller

i teaterproduksjonsprosessen hos dramaturger, instruktører, scenografer, designere og skuespillere. Når vi – som i ODA – utvikler og undersøker det subjektive engasjementet i møtet med teksten, blir dramaturgi også en fenomenologisk praksis, mener Corrêa, (2016, s. 308). Med forankring i arbeidene til Maurice Merleau-Ponty (1962/2002) og Gaston Bachelard (1994) kan vi si at fenomenologien fremhever de ikke-lingvistiske og materielle aspektene ved både dramateksten og forestillingen, og gir oppmerksomhet til rom, kropp, konfigurasjon, kinestetiske mønster, håndteringen og nærværet av objekter, mørke, lyd og stillhet, tid og andre sammenvevde sensoriske effekter. I vår erfaring er en fenomenologisk-dramaturgisk tilnærming nyttig for å bringe et sanselig materiale inn i konseptualiseringen og for å «få over» til scenen stykkets kulturelle, konseptuelle og imaginære verden – gjennom et dynamisk språk som er spesifikt teatralt.

For å konkretisere en indre sammenheng mellom metodens ulike trinn bruker jeg heretter eksempler fra studentenes konseptualisering med Kristoffer Grønskags drama *Satellitter på himmelen* (2015). Her er et kort handlingsresymé:

«*Satellitter på himmelen*» handler om jenta Joni som har oppdaget et sort hull i universet, og det er i magen hennes. Joni leter etter noe som kan tette hullet, og legger dermed ut på en reise hvor hun møter alt fra foreldrene sine til førtifire elefanter i rommet. Hele veien sluker det sorte hullet i Jonis mage alt mulig rart, til og med lyset. Til slutt finner Joni ut at øret til lillebroren hennes tetter det sorte hullet. Historien om Jonis søken etter noe som kan tette det sorte hullet i magen hennes er en eventyrlig og fantasifull reise i et mørkt univers. (Eksamensbesvarelse, 2017)

## Trinn 1: Det dyrebare førsteinntrykket

Første trinn i ODA er å utvikle et *førsteintrykk* gjennom nærlesning. Hensikten er å åpne teksten gjennom *opplevelsen* av den, uten en bestemt tolkning. Dramaturgen Karen Jean Martinson uttrykker det slik: «this first moment is all about affect – how does the play impact me on emotional, impressionistic level?» (Martinson i Corrêa, 2017). Corrêa peker på at dette første intime øyeblikket med teksten er dypt fenomenologisk, fordi det er en kroppsliggjort og perseptuell erfaring av et objekt som snakker til min

tanke-kropp og forbinder seg til min livsverden (Corrêa, 2017). Med dette løfter vi frem at fenomener som å være til stede, oppleve, sanse, kjenne, tenke og handle, skjer i og fra kroppen. Det er ofte snakk om umiddelbare fornemmelser eller kroppsstemninger. Østern og Engelsrud (2014) mener *kroppsstemninger* kan sammenlignes med Daniel Sterns begrep *vitalitetsaffekter*. Vitalitetsaffekter forklares som flyktige opplevelseskvaliteter som har stor betydning for vårt daglige liv. De blir til igjennom og virker i våre handlinger, og merkes som stemninger eller fornemmelser i kroppen.

I arbeidet med førsteinntrykket understreker jeg nødvendigheten av å skape en ramme rundt leseopplevelsen som tillater fokusering og konsentrasjon. Alene i godstolen med en kopp te, tente lys og stillhet kanskje? Poenget er å lese alene for å kunne åpne seg for en performativ tilnærming: Hva *gjør* teksten med deg? Hva merker du? Rødmer du? Reiser hårene seg i nakken din? Får du tårer i øynene? Dårlig smak på tunga? Lyst til å flykte? Hive teksten i veggen? Eller kanskje er opplevelsen språkløs? Vekker det assosiasjoner til egne erfaringer? Dette står i motsetning til en tradisjonell analyse som handler om å kartlegge hva teksten handler om, hvilke karakterer, konflikter og situasjoner den inneholder, og hvordan de er skrudd sammen. Her noteres stikkordsmessig øyeblikk av berørthet og kroppslig erfaring, som første trinn på veien til et personlig brennpunkt. Kanskje er opplevelsen språkløs eller metaforisk? Kanskje er det en replikk eller et sansefragment som fester seg? Et eget minne eller en assosiasjon kommer flyende ut av det blå? En av studentene skriver dette i sin eksamensbesvarelse fra 2017:

Førsteinntrykket mitt var at flere deler av stykket *var* mitt liv. Det som kanskje traff meg mest, var hvordan stykket handler om tilhørighet og det å ikke passe inn, og dermed om det å se og høre og å bli sett og hørt. Jeg bet meg spesielt merke i Joni sin replikk på side 48, hvor hun sier:

«Et sort hull.

Som har slukt ordene mine.

Som suger tårene ut av mammas hode.

Som gjør pappa sint.

Fordi jeg er helt feil.»

(Grønskag, *Satellitter på himmelen*, 2015, s. 48)

Mange av mine studenter er lite trent i å lese dramatiske tekster. For alle som prøver det for første gang, kan det være nokså forvirrende. I et didaktisk perspektiv gir derfor denne fokuseringen på studentenes registrering av egne øyeblikk, i det første møtet med teksten, ofte både mer selvtilitt og lyst. Men det trenger ikke å fungere så produktivt i første omgang. Her kan også en sterk motvilje dukke opp: «Jeg hater *Frk. Julie*; jeg forstår ikke hva dette *utdaterte* stykket kan fortelle oss – i dag?», som en av studentene ropte ut. Her er selvfølgelig ingen *førsteinntrykk* riktige eller gale. Motstand kan også være produktiv, og den innsikten du utvikler når en tekst du først har avskrevet, gradvis vekker et dypt engasjement, er dyrebar.



**Foto 5.2** Ellen Andreassen som Joni og Espen Mauno som Min Lillebror i *Satellitter på Himmelen* av Kristofer Grønskag. Brageteatret, 2018. Fotograf Signe Fuglesteg Luksengard.

## Trinn 2: Nedbrekk og dramaturgisk analyse

Neste trinn i ODA er å lage en oversikt over stykkets formelle oppbygging og hendelser, som vi – i henhold til dagens dramaturgiske sjargong – kaller et *nedbrekk*. I arbeidet med nedbrekket går vi kronologisk til verks, leser igjennom scene for scene og skriver et kort handlingsresymé for å få oversikt over roller, relasjoner, situasjoner, spillesteder og handlingsgang. Her er det et poeng å unngå å tolke for mye, da det er en mest mulig



nøytral og konkret beskrivelse vi trenger, fritt for følelser og motiv for handlingene. Denne «nøytraliteten», eller ideen om at en kan skille mellom «varme» og «kalde» faser i tekstanalysen, finnes også i Penka- metoden. I praksis kan det være vanskelig å få til:

Jeg laget et nedbrekk for hver scene. På grunn av tidspress ble det nok noen tolkninger, og ikke kun hendelser, inkludert i disse nedbrekkene da jeg ikke hadde tid til å lese over og redigere de noe særlig. Allikevel var denne prosessen nyttig for å komme dypere ned i, og får bedre oversikt over hendelsene i teksten og hva som faktisk stod i teksten. (Eksamensbesvarelse, 2017)

Her bruker vi også enkle hjelpeskjema som skaper oversikt over antall scener, hvilke roller som deltar i de ulike scenene, hvilke angitte steder handlingen utspiller seg på – samt nødvendige rekvisitter, lydkontentum og annet som er oppgitt i teksten. Vi undersøker også formale trekk ved teksten. Scenetekster består ofte av replikker og sceneanvisninger, men ikke alltid, og i stadig mindre grad. Av og til kan det også ligge mye viktig informasjon i å vurdere tittel, sceneinndeling, om teksten har sceneoverskrifter og hvordan de, og ev. sceneanvisninger, er utformet.

I artikkelen «EF's visit to a small planet: Some questions to ask a play» (2006) kommer den amerikanske teaterforskeren Ellinor Fuchs med et forslag til analytisk tilnærming:

Gjør stykket om til en halvstor ball. Plasser den foran deg i passende avstand og mys på den. Gjør den liten nok til at du ser hele planeten, men ikke så liten at du mister detaljene. Og heller ikke så stor at detaljene overvelder deg. (Fuchs, 2006, s. 403)

Fuchs' bidrag har lenge stått sentralt i internasjonal sammenheng, og er en viktig konkretisering av de mer generelle tilnæringsmåtene til Kjølner og Szatkowski (2006) og Gladsø et al. (2008). Noen av hennes spørsmål, som har satt fart på studentenes analyse, er: Hvordan ser det ut på denne planeten med hensyn til rom, klima, stemning og tid? Hvordan oppfører folk seg på denne planeten? Hvilke karakterer, figurer eller aktører finnes der? Hvordan snakker folk på denne planeten? Hva forandrer seg der? Hvilke situasjoner og konflikter oppstår? (Se appendiks 3 for en full versjon av Ellinor Fuchs sine spørsmål).



Neste punkt i denne analytiske fasen av ODA er å «grovsortere» teksten, dvs. undersøke om den har trekk fra en eller flere dramaturgiske modeller, om det er en realistisk eller ikke-realistisk tekst, og om en eller flere adaptasjonsteknikker er aktuelle?

### Trinn 3: Research og kontekst

I neste trinn legger vi litt til side de første konseptuelle tankene som har begynt å poppe opp, og går til den kunnskapen vi kan finne om tekst, dramatiker, rettigheter og stykkets oppsetningshistorie. Selv om vi i dag, og kanskje særlig gjennom denne metoden, vektlegger studentenes egne og kreative tolkninger, som ofte gir dramatikerens tekstunivers mindre status, er dette vesentlig. For studentene handler det også om å få erfaring fra det som er en selvfølgelig del av en dramaturgs arbeid. Og ikke minst gjennom å undersøke stykkets oppsetningshistorie kan nye inn-sikter dannes. Hvem har satt opp dette tidligere? Hva slags mottagelser fikk det? Gikk de i en felle? Hva kan man lære av det? Historiske stykker kan by på en særlig utfordring – og mulighet. I arbeidet med *Frk. Julie* undersøkte vi f.eks. Freytags modell for den moderne tragedien og



**Foto 5.3** Ellen Andreassen som Joni i *Satellitter på Himmelen* av Kristofer Grønsgag. Brageteatret, 2018. Fotograf Signe Fuglesteg Luksengard.

naturalismens konvensjoner, med et særlig blikk på om utviklingen fra realismens handling til naturalismens hendelse var synlig i teksten. Er konvensjoner synlige i teksten, må vi alltid spørre oss: Hvordan vi kan oversette det til dagens forhold?

En annen side ved research-arbeidet er de tematiske undersøkelsene. De kan handle om å innhente fagkompetanse knyttet til en bestemt tematikk og undersøke aktualitet i en samfunnskontekst. Ofte blir konsepter hvor det arbeides grundig og seriøst med research, mer særpregete, konkrete og aktuelle. Det handler kort sagt om å utvikle en større bevissthet om hvilke valgmuligheter en har. Og om å hente inn verdifull bakgrunnsinformasjon for å kunne ta nyskapende og kvalifiserte valg.

Et tredje område for research i vår sammenheng er knyttet til spillested og publikum. Hvor, med hvem og for hvem skal konseptet realiseres? Den enkleste veien ut for studentene er å velge vår egen Black Box som spillested, og medstudenter som skuespillere og publikum. Et annet enkelt, men populært og utopisk valg, er hovedscenen på Trøndelag Teater – med profesjonelle skuespillere. Her er selvfølgelig ingenting direkte «feil». Men sterkest står ofte konsepter som har undersøkt og gjennomarbeidet realisasjonens muligheter for mer originale løsninger: et spillested i en forlatt bygning eller på en åpen plass, et teateruvt publikum eller et publikum utviklet som en del av produksjonsprosessen. Å studere kildene og ulike realiseringsmuligheter nøye gjør konseptene dristigere. Stoffskiftet mellom research og den kunstneriske prosessen utvikler seg selvfølgelig gjennom hele produksjonsprosessen, men i vår erfaring er det særlig avgjørende i denne fasen.

## Trinn 4: Å forme et brennpunkt og et forestillingsunivers

Alt tidlig i min teaterpraksis, både som dramaturg, instruktør og pedagog, har begrepet *personlig brennpunkt* vært sentralt. Bildet som skapte begrepet for meg, er fra barndommens skiturer i øsende regnvær, under den obligatoriske Søndagsturen med familien. Vi hadde gått langt og skulle – endelig – få grilla de medbrakte brødkivene med brunost og sukker. Under en uendelig katedral av blaute granlegger og tunge, våte granvinger. Hvordan få noe til å brenne? På mirakuløst vis klarte min far å få en

liten glo, til tross for blaut ved oppå like blaut snø, til å ta fyr og gradvis bli til et flammende bål. Disse minuttene i barndommen, hvor jeg nært – og full av panikk – (jeg hadde veldig lyst på ei varm sukkerbrødiskive) følger den lille gloas kamp for å overleve og bli til et stort bål, har siden fulgt meg som et bilde både i veiledning av studenter og i eget kunstnerisk arbeid. Det handler kort og godt om å få ideen din til å flamme opp og begynne å brenne hos flere enn deg selv! Hvordan gjør du det? Tanken med et personlig brennpunkt er at de konseptene og forestillingene vi lager, må filtreres gjennom *vår egen livsverden og erfaring*. Kanskje er det når vi byr på oss selv, og våre egne sårbarhetspunkter legger seg som film over regikonseptet, at forestillingen kan åpne seg og berøre andre? Hvis du kommer igjennom noe sårbart i deg selv, kan det skape tilstedeværelse. Du forstørrer ditt brennpunkt og trer ut i noe autentisk (Rønning, 2016, s. 19). Det spørsmålet du skal stille, er: Hva er det med denne produksjonen, eller teksten, som berører meg så sterkt at jeg gidder å gjøre det? (What's in here for *me*)? Hvis du kommer med en ren mental begrunnelse, er du kanskje på bærtur, fordi det er noe uformulert i deg vet at du *må* gjøre dette. Og en gang etter premieren er du kanskje i stand til å forklare hvorfor?

Det moderne teatret begynner som en personlig besettelse, sier den danske teaterforskeren Erik Exe Christoffersen (1997, s. 23). Han kaller det teatrets brennpunkt. Et brennpunkt viser til noe som er fokusert, klart og avgrenset. Et punkt hvor temperaturen stiger maksimalt. Et sted hvor det snart begynner å brenne. Ilden er en destruksjonsprosess og et sentralt element i enhver kreativ prosess, sier Christoffersen, og en del av prosessens nødvendige selvforglemmelse. Brennpunktet er ikke et entydig mål, og det finnes ulike veier til målet. Det er en overskridelse av regelbunden adferd som samtidig skaper kunstprosjektets særpreg: *egen poetikk og regelmessighet* (Christoffersen, 2017).

### ***Første verkstedforløp***

Alt i denne første fasen, som fokuserer på det fenomenologiske møtet med teksten, dukker det opp sansinger, bildemateriale, symboler og metaforer som siden ofte blir sentrale for den endelige konseptualiseringen. I ODA er neste trinn å uttrykke og undersøke disse impulsene gjennom et

verkstedarbeid som legger vekt på kroppsliggjøring, materialitet og imaginasjon på veien til å forme et *personlig brennpunkt* og et *forestillingsunivers*.

I dag har hukommelsesforskningen gitt oss mye kunnskap om at *steder* vekker minner (Østby, 2016). Ved å plassere teksten på et kjent sted, eller et sted du har reist til i drømmene dine, åpnes det opp for egne minner og erfaringer som vi i det daglige ikke har tilgang til. Dette skaper en kroppslig forankring av teksten. En kan i denne fasen bli berørt av noe en ikke selv forstår hvorfor skjer, f.eks. luktminner. (Selv husker jeg at ved første lesning av Woyzeck var lukten av pissoar med meg gjennom hele prosessen.)

Hjernen prosesserer skriftlig materiale annerledes enn det muntlige (Østby, 2016). En leseteknikk vi har brukt sammen med ulike former for fysisk improvisasjon, er blant annet denne:

Du leser replikkene først stumt inni deg og sier dem så høyt ut i rommet i et langsomt og lyttende tempo. Dette gir en erfaring av at «teksten lander i kroppen», og en rikere opplevelse og potensial for egen tolkning oppstår. Avhengig av tekstens karakter kan en etter hvert vende seg til medspillere og innta en holdning hvor en ber om et svar, noe som gjør at aktivt samspill oppstår. (Norgård, 2014)

Med sin påvirkning fra hjerneforskningen er dette enkle grepet et uttrykk for den betydningen begrepet «embodiment», og sentrale posisjoner innenfor kognitiv forskning, er i ferd med å få på teaterfeltets praksisformer og forskning. Dette skjer i særlig grad i den engelsk-språklige teaterforskningen, hvor samspillet mellom nevrofysiologi, psykologi og lingvistikk har snudd opp ned på vår forestilling om hvordan kropp, emosjoner, følelser, språk og bevissthet spiller sammen (Kemp, 2012). Det går en lengsel etter helhet gjennom hele skuespillerfagets historie, sier Kemp. I den vestlige skuespillertradisjonen har dualismen mellom kropp og sinn medført en splittelse mellom den fysiske (utenfra-og-inn-) og den psykologiske (innenfra-og-ut-) tilnærmingen. Han mener at begrepet kroppsliggjøring opphever denne motsetningen og muliggjør en helt annen forståelse av skuespillerens kreative prosess og kroppsliggjøring av tekst. Og peker på et viktig perspektiv i tekstanalysen, nemlig at analyse, fortolkning og innsikt blir utviklet gjennom praksis. Dramaturgisk analyse er i et slikt perspektiv ikke en «hodeting». Dette er i tråd med

Dymphna Callery, som i *The Active Text* skriver at «to truly understand a play is to discover it through embodiment» (Callery, 2015, s. xi).

### *Andre verkstedforløp*

I det andre verkstedforløpet i denne fasen av ODA arbeider vi med imaginasjoner og materialitet. Gjennom å undersøke – intuitivt og konkret – et spekter av ulike materialer som stein, glass, papp, farger, maling, stålstrenger, presseklipp m.m. former studentene egne collager og andre uttrykk knyttet til det forestillingsuniverset de ser for seg. Å finne ulike rom og undersøke hvilke impulser plasseringen der kan gi, er også en del av denne prosessen. Gjennom en slik tilnærming oppstår ofte et kvalitativt sprang i det kreative arbeidet. En første skisse til et forestillingsunivers, til materialbruk og til en scenografisk løsning tar form, og *brennpunktet* blir undersøkt og begrepsliggjort gjennom en taktil og sanselig inngang.

I dette forløpet har vi fokusert på den skapende prosessens egenart som en stofflig og romlig tilstedeværelse, og om dette fenomenet kan vi bruke Gaston Bachelards begrep *materiell imaginasjon*. Han peker på at materialitet og imaginasjon er tett knyttet sammen, og at de kan være to sider av samme sak (Bachelard, 1994). Etter hans mening er prinsippet om materiell imaginasjon til stede både i naturen og i menneskesinnet. For Bachelard er erfaringen av verden som materialitet grunnlaget for all imaginasjon. Hammer (2014) peker på at det nettopp er opplevelse av elementene som hos Bachelard er en forutsetning for materiell imaginasjon. Hele hans tilnærming handler om å slippe tillærte forestillinger, og forutsetningen for materiell imaginasjon er å leve seg inn i det og å se verden på en *ny* måte. Dette skjer, ifølge Bachelard, ved «dreaming consciousness», fordi «image comes before thought» (Bachelard, 1994).

### *Brennpunkt eller lese måte?*

Basert på førsteinntrykket ble brennpunktet mitt å føle at man ikke passer inn noe som helst sted. Ut i fra brennpunktet, og et ønske om å beholde fantasien i stykket, formulerte jeg lese måten min: «Med min versjon av 'Satellitter på himmelen' vil jeg ta med publikum på en reise i Jonis fantasirike univers for å vise

at det kan gjøre veldig vondt å føle at man ikke passer inn noe som helst sted.»

(Eksamensbesvarelse, 2017)

Dette eksemplet peker på et svært sentralt funn i forskningsprosessen. Begrepene *førsteinntrykk*, *brennpunkt* og *lese måte* henger i praksis tett sammen. I motsetning til denne studenten, som klarer å formulere en liten forskjell, er det sjeldent i studentbesvarelsene. Mens *brennpunktet* i utgangspunktet er den egne – og private – begrunnelsen for et prosjekt, har det gjennom studentarbeidene vist seg at betydningen utvides i løpet av prosessen til også å svare på spørsmål som tidligere hørte inn under begrepet *lese måte* i Penka-metoden: Hva vil jeg bruke denne teksten til å fortelle, til hvem og hvorfor? Et gjennomgående trekk i studentarbeidene gjennom de siste fire årene er at begrepet *lese måte* enten ikke blir brukt, eller bare forløser nokså generelle betraktninger om stykkets tematikk. Dette er det motsatte av hva som var Penkas intensjon med begrepet, og i tillegg til forvirringen det skaper, er det god grunn til at begrepet nå er utelatt i ODA.

*Konseptord* (Grønnskag, 2017) er et nytt begrep som har kommet til i det metodiske arbeidet vårt, og det dukker ofte opp først i denne fasen. Det oppsummerer i korthet hva det konseptuelle grepet er: «Konsept-ordet mitt ble 'hull', fordi i mine øyne er dette tekstens mest sentrale metafor. I tillegg er hull sentralt i stykkets hovedkonflikt» (Eksamensbesvarelse, 2017).

## Trinn 5: Ny analyse av teksten – en mulig scenisk fabel?

Tiden er nå kommet for å undersøke om vårt brennpunkt og vår konseptuelle skisse «går opp» med stykket og den realisasjonsmuligheten vi har valgt. På dette punktet i prosessen er det svært avgjørende at det dramatiske universet – som et komplekst kunstnerisk mønster, hvor ingenting er tilfeldig – *på nytt får stå frem i sin egen rett*.

Min erfaring fra arbeid med studentene, og fra prøvesituasjoner på teatret, er en utstrakt tendens til raske hopp inn i karakterforståelse og normativ psykologi i analysen. Og endeløse – og ofte ganske uproduktive diskusjoner – om hvem disse karakterene er, hvem de ligner på, (noen jeg

kjenner?), hva de tenker, hvordan de handler og hvorfor, er ofte resultatet. I våre produksjonsprosesser er dette ofte et uttrykk for en vegring i mot å gå på gulvet.

En slik rask psykologisk identifikasjon med karakterer kan på den ene siden fungere som bensin på det analytiske bålet. Faren er imidlertid at det blir vanskelig å finne en nøkkel til å «låse opp» hele det dramatiske universet, med alle sine synlige og usynlige tegn. Og særlig i vår kontekst, hvor et flammende brennpunkt og en skisse til et forestillingsunivers, som studentene utvikler raskt, gjør at den møysommelige analysen blir tatt for lett på. Frem mot formingen av et endelig konsept, hvor strykning og omplassering av scener er en mulighet, er det helt avgjørende å forstå hvordan dramaets handling utvikler seg, hvis man skal kunne ta kvalifiserte valg. Eller kanskje finnes det ikke noen handling eller utvikling og teksten krever helt annen strategi ?

### *Fra Penka til Malochevskaja: metoden for handlende analyse*

Irina Malochevskaja var fra midten av 1990-tallet hovedlærer i regi på Teaterhøgskolen. I boka *Regiskolen* (2004) beskriver hun sitt metodiske arbeid: *Metoden for handlende analyse*, som anvendes primært i det forberedende analysearbeidet, og *De fysiske handlinger metode*, som har svært mange likhetstrekk med Penkametodens arbeid med skuespillerne. Hovedelementet er begrepet *scenisk handling*, som defineres som «en enhetlig psykofysisk prosess for å nå et mål i kamp med de foreslåtte omstendigheter [...], på en eller annen måte uttrykt i tid og rom» (Malochevskaja, 2002, s. 32, kursivert i original). En ny hendelse starter når karakteren får et nytt mål. Vendepunktene rammer inn de sceniske forløpene. Uten at vi på noen måte pretenderer å gjøre fulle analyser med Malochevskajas grundige metodikk, har hennes begrep om *den gjennomgående handlingslinjen* og ulike *hendelser* gjort det mye enklere for studentene å få øye på og forstå utviklingen av *en mulig gjennomgående konflikt* og forme det vi kaller en *scenisk fabel*. I likhet med Penkas bruk av begrepet fabel uttrykker den ikke bare hva som fortelles, men hvorfor og hvordan det gjøres. I analysen av *Satellitter på himmelen* viste en slik metodisk tilnærming seg å være relevant for studentene:

*Den innledende hendelsen* er en emosjonell åpning av forestillingen som reflekterer den grunnleggende omstendighet, eller det miljøet som ikke forandrer gjennom stykkets utvikling: Er i scene 0 og scene 1 da verdensrommet beskrives og Joni forteller at hun har oppdaget et sort hull i magen sin. (Eksamensbesvarelse, 2017, min bearbeidelse)

*Den begynnende hendelse* starter kampen som foregår innenfor rammen av den gjennomgående handling. I denne hendelsen begynner den drivende omstendighet å virke: Er i scene 3 da vi får vite hva et sort hull i magen gjør, nemlig at det sluker alt og alle som kommer nærme nok. (Eksamensbesvarelse, min bearbeidelse)

*Den sentrale hendelsen* er høydepunktet som foregår innenfor rammen av den gjennomgående handlingen. Det kan kalles stykkets vendepunkt eller peripeti: Er i scene 12 når Lillebror får Joni til å se at hun ikke er alene om å mangle noe som igjen gjør at hun finner en løsning på annerledesheten og ensomheten hun føler. (Eksamensbesvarelse, 2017, min bearbeidelse)

*Den avsluttende hendelsen* avslutter kampen som foregår innenfor rammen av den gjennomgående handlingen. Den drivende omstendighet slutter her å virke: Er i scene 16 da Min Lillebror stopper Joni fra å falle, drar henne med seg og vil at hun synger for ham slik at han kan få sove. Dette er første gangen Joni oppdager at noen virkelig trenger henne. (Eksamensbesvarelse, 2017, min bearbeidelse)

*Den viktigste hendelse* er den aller siste i forestillingen. Den inneholder kjernen i stykkets *overordnede oppgave*. Her blir det avgjort hvilken skjebne den grunnleggende omstendighet har fått: Er i den siste scenen da Joni oppdager at Min Lillebror sitt øre tetter det sorte hullet i magen hennes perfekt. Hennes konflikt er løst, og i mine øyne forstår hun her at hun trenger andre, og at andre trenger henne. (Eksamensbesvarelse, 2017, min bearbeiding)

Her jobber vi ofte på gulvet med improvisasjon og fysiske tablåer, hvor hver hendelse f.eks. kan bli enkeltbilder i en tegneserie. Med vår drama-pedagogiske verktøykasse er det mye å ta av. Min erfaring er at en slik kroppslig og materiell inngang klargjør og fordyper analysen av konflikter og den gjennomgående handlingslinjen, eller *fabelen* – som det heter i Aristoteles og Penkas termer. Her finner vi også likhetstrekk med Penka-metodens veksling mellom bordanalyse og konkret utprøving.



## Trinn 6: Det nye konseptet

Konseptet som består av *førsteintrykk*, *brennpunkt*, *konseptord*, *forestillingsunivers* og, i dette eksemplet, den *sceniske fabelen*, er nå utviklet så langt at det som gjenstår før regiarbeidet, er tekstbearbeidelsen, en ytterligere konkretisering av produksjonsplattformen og de kunstneriske valgene som er gjort. Med den kreative prosessen studentene har gjennomlevd, er alltid arbeidet med det kunstneriske uttrykket kommet svært langt. Det gjelder scenografi, rekvisitter, kostymer, lyd, lys, rollebesetning, spillestil og spillested. En kan kort oppsummert si at mange av konseptene er svært detaljert utformet og nærmest klare til å settes i produksjon:

Scenografien skal være mørk, hullete og hard for å speile og skape den romlige følelsen jeg opplever at Jonis fortelling utspiller seg i. Veggene har hull med ulike størrelser og ujevn spredning rundt hele spilleplassen. Veggene vil være svarte som i natten, verdensrommet og en mørk verden. Noen steder har de noen områder med små fargede prikker som likner «*røde, blå, grønne skyer av gass [...og ...] spiraler av kosmisk støv*» (Grønskag, *Satellitter på himmelen*, 2015, s. 4). Disse skal ikke være veldig fremtredende, men synlige. (Eksamensbesvarelse, 2017)

Denne studentens konsept var tenkt som en oppsetning av Studentersamfundets Interne Teater (SIT) i Trondheim, som har både scenetekniske ressurser, et egnet spillested, og som hun er med i. En forestilling av, for og med studenter i Trondheim. Hele prosessen oppsummerer hun slik:

Den største utfordringen har dog vært å ta valg og å klare å se hvilke konsekvenser valgene får (...) Skulle jeg ha jobbet videre med prosjektet ville jeg ha gått grundigere inn i teksten og bearbeidet den slik at jeg hadde forsikret meg om at det passer med mitt univers. (Eksamensbesvarelse, 2017)

## Oppsummering

Studien har vist at ODA, med sin fenomenologiske tilnærming til dramaturgisk analyse og konseptualisering, utvikler særpregete og relevante regikonsepter. Videre viser den at studentenes utforskning utvikler nye begreper og trinn i den metodiske tilnærmingen. Dette fører til at samspillet mellom den analytiske og den skapende dimensjonen i

konseptualiseringen fordypes og konkretiseres gjennom hele prosessen. Metodens sterke vektlegging av kroppsliggjøring, materialitet og imaginasjon tilfører konseptene en særlig grad av subjektiv innlevelse og imaginasjon, som utvikler en stor grad av relevans, detaljering og ferdiggjøring av ulike kunstneriske uttrykk i det ferdige konseptet.

## Referanser

- Bachelard, G. (1994). *The poetics of space*. Boston: Beacon Press. Bantam Books.
- Callery, D. (2015). *The active text, unlocking plays through physical theatre*. London: Nick Hern Books.
- Castango, P.C. (2011). *New playwriting strategies*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Christoffersen, E.E. (1997). *Teaterpoetikk. En walkabout i det modern teatret*. Århus: Forlaget Klim.
- Corrêa, G.P. (2016). Dramaturg as context manager. A phenomenological and political practice. I M. Romanska (Red.), *The Routledge companion to dramaturgy* (s. 308–312). London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Dawson, K., & Kelin, D.A. (2014). *The reflexive teaching artist*. Bristol UK and Chicago USA: Intellect.
- Fuchs, E. (2016). EF's visit to a small planet: Some questions to ask a play. I M. Romanska (Red.), *The Routledge companion to dramaturgy* (s. 403–408). London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Gladso, S., Gjervan, E.K., Hovik, L., & Skagen, A. (2005). *Dramaturgi. Forestillinger om teater*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønskog, K. (2015). *Satelitter på himmelen*. Oslo: Songbird Teaterforlag.
- Grønskog, K. (2017). *Konseptord*. Notater fra forelesning på dramaturgistudiet, NTNU, sept. 2017.
- Hammer, A. (2007). Teater som materiell imaginasjon. I *Peripeti, Nordisk tidsskrift for Dramaturgiske Studier*, s. 65–75. Århus: Institutt for Dramaturgi.
- Haring-Smith, T. (2016). Dramaturging non-realism. I M. Romanska (Red.), *The Routledge companion to dramaturgy* (s. 408–412). Oxon/New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Hutcheon, L. (2013). *A theory of adaption* (2. utg.). London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Jonas, S. (1977). Aiming the canon at now: Strategies for adaptation. I S. Jones, G. Proehl & M. Lupu (Red.), *Dramaturgy in American Theatre. A source book* (s. 365–366). New York: Harcourt Brace College Publishers.
- Kemp, Rick. (2012). *Embodied acting. What neuroscience tells us about performance*. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.

- Kjølner, T., & Szatkowski, J. (2006). Dramaturgisk analyse – et arbeidsredskap for ikke-naive instruktører. I H. Reistad (Red.), *Regikunst* (s. 122–131). Tangen: Tell Forlag.
- Knudsen, K.N. (2018). Forskeren som dramaturg – dramaturgi som refleksiv metodologi. *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special Issue: «Å forske med kunsten»*, Vol. 2 (1), s. 39–52. <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1032>
- Lehmann, H.-T. (2006). *Postdramatic theatre*. Oversatt av Karen Jürs-Munby. London & New York: Routledge.
- Malochevskaja, I. (2003). *Regiskolen*. Oslo: Tell forlag.
- Merleau-Ponty, M. (1962/2002). *Phenomenology of perception*. (Oversettelse ved Colin Smith) London & New York: Routledge.
- Norgård, D. (2014). *Den automome ensembleskuespilleren*. Upublisert notat. Nordisk Scenekunstudium. NTNU/Teaterhøgskolan i Luleå.
- Romanska, M. (Red.) (2016). *The Routledge companion to dramaturgy*. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Rønning, B. (2016). Sårbarhetens dramaturgi: Høyblokka – post mortem – fra produksjonsplattform til forestilling. I B. Rønning & H. Fyhn (Red.), *Høyblokka – post mortem: Teater som ritual* (s. 15–54). Oslo: Novus Forlag.
- Selthun, Kristian (2006). Å se forestillingen fra innsiden. Et intervju med Guro Tronsmo. *Program for Black Box Teater*. Oslo.
- Szatkowski, J. (2017). Manifesto for a wide-range theory of dramaturgy. *Peripeti, Nordisk tidsskrift for Dramaturgiske Studier*, s. 65–75. Århus: Institutt for Dramaturgi.
- Szatkowski, J. (1989). Dramaturgiske modeller – om dramaturgisk tekstanalyse. I E.E. Christoffersen, T. Kjølner & J. Szatkowski. *Dramaturgisk analyse. En antologi* (s. 9–92). Århus: Universitetet i Aarhus, Institutt for dramaturgi.
- Østby, H. & Østby, Y. (2016). *Å dykke etter sjøhester*. Oslo: Cappelen Damm.
- Østern, T.P., & Engelsrud, G. (2014). Læreren-som-kropp. Kontakt, kommunikasjon og ledelse som lærerkropp. I A.L. Østern (Red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 67–85). Bergen: Fagbokforlaget.

## Appendiks 1) Toni Haring-Smith's modell: Realisme og ikke-realisme

### Realisme:

Karakter  
 Tekst og undertekst  
 Refererende språk  
 Linearitet  
 Konflikter  
 Illustrerende dekor  
 Psykologisk/fysisk og tematisk sammenheng  
 Mening skapes av fokuserte sammenhengende tema  
 Tilskueren observerer  
 Skuespilleren blir karakteren  
 Hierarkisk regiprosess  
 Dramaturgen svarer på spørsmål

### Ikke-realisme

Figur  
 Tekst og kontekst  
 Abstrakt og oppløst språk  
 Assosiative bilder  
 Kontraster og dissonans (ligner på web)  
 Dekor som fremviser, demonstrerer  
 Stemnings-, tone- og bilderesonans  
 Mening oppstår i intenderte tomrom/ åpninger/sprang  
 Tilskueren konstruerer  
 Skuespilleren fremfører karakterens fortelling  
 Kollektiv regiprosess  
 Dramaturgen stiller spørsmål  
 (Tori Haring-Smith: 2016, s. 413)

## Appendiks 2) Susan Jones' adapsjonsteknikker:

- *Kanalisering*  
 Deler forfatters, hovedpersons, bipersons ståsted og forsvaret det.
- *Transponering/overføring/oversettelse*  
 Oversette originalverkets idéverden, holdninger m.m. til en annen tid / et annet univers.
- *Re-kontekstualisering – interpolation – interruption*  
 Å forstørre forholdet mellom stykket og dets samtid og mellom stykkets samtid og vår tid, ikke som forflytning i tid, mer som kommentar.
- *Gjenoppstandelse*  
 Hvordan ville Shakespeare ha skrevet Hamlet i dag?
- *Simultanitet(samtidighet)*  
 Viser det som skjer simultant med den skrevne dialogen.
- *Riffing* (repeterende rytmisk motiv)  
 Musikalsk metafor som kan utvides med en hel rekke musikalsk inspirerte analogier og grep.
- *Argument*  
 Forstørre dramatikerens argumentasjon, f.eks. i kampen mot kvinnediskriminering mv. Lage alternative avslutninger eller fortsettelser.

- *Rollebesetning med motsatt kjønn*  
Fokuserer på kjønn som sosialt betinget adferd.
- *Kjønnsbytte hos karakterene*  
Hva med Nora som mann og Helmer som kvinne?
- *Skifte av seksuell legning hos karakterene*  
Karakterene skal vurderes ut fra deres handlinger, fremfor forventninger og fordommer.
- *Maskering og avmaskering*  
Bruke maskering og avmaskering som grep med tanke på «avsløringen» av karakteren.
- *Styrke den undertrykte*  
Styrke underdanig adferd med gode motiver. Svakheter som styrke.
- *Spill ut offeret / den svake*  
Vise empati med «offerposisjonen». Synliggjøre sårbarhet.

## Appendiks 3) Ellinor Fuchs' ulike spørsmål til teksten (oversatt og bearbeidet av forfatteren):

### *Hvordan ser det ut på denne planeten?*

- ROM: Hvordan ser stykkets verden ut? Hva slags steder og rom finnes der? Naturlige eller konstruerte? Lukkete eller utstrakte? Ser du landskap, daler og fjell? Sjø eller land? Er vi på ei øy? I en grotte? I en ørken eller en jungel? På en landevei?
- KLIMA: Er det høst, vinter, vår eller sommer i dette universet? Solformørkelser og storm? Ekstrem hete eller kulde? Er omgivelsene vennlige eller fiendtlige? Frodige og varme?
- STEMNING: Glad? Seriøs? Alvorlig? Trist? Ironisk? Forsiktig eller voldelig? Fornuftig eller lidenskapelig? Hvordan skapes stemningen? Gjennom musikk, lys, lyd, farger eller former?
- TID: Hva slags tidsbegrep finnes på denne planeten? Bestemt av klokka, sola, fottrinn eller lyder? Står tiden stille? Er den stakkato, panisk eller avslappet? Hva slags tid befinner vi oss i? Evig tid, sirkulær tid eller lineær tid? Et helt livsløp eller én dag?

### *Hvordan oppfører folk seg på denne planeten? Hvilke karakterer, figurer eller aktører finnes der?*

Er det en offentlig eller privat verden? Hvordan er klassestrukturen? Aristokrati, arbeiderklasse, mellomlag, folkelig? Blandete?

I hvilke roller og mønster opptrer karakterene? Opptrer de i grupper som handler sammen, som isolerte individer, eller begge deler? Finnes det en sentral figur som er omgitt av en gruppe? Er det konflikter mellom dem? Hvordan oppfører folk seg? Innadventt eller utagerende? Subtile eller ironiske? Opphissa? Klovner? Dukker? Eller som deg? Eller noen du kjenner?

Hvordan kler de seg? I pels, silke eller grov ull? Fillete eller stasa opp? Som oss? Hvordan er samspillet mellom folk ? seg imellom? Slåsskamper eller fornuftige diskusjoner? Hvem har makt eller handlingsmuligheter på denne planeten? Mennesker? Dyr? Ting? Landskapet?

Hvordan er makten etablert? Hvem blir styrt over? I hvilken grad blir den utøvd? Hvordan?

## *Hvordan snakker folk på denne planeten?*

Vers eller prosa, dialoger eller monologer? Hva er det dominerende språket? Følelser eller tanker? Er språket fargerikt, flatt, usikkert eller flytende? Metaforisk eller logisk? Og hva med stillheten?

## *Hva forandrer seg på denne planeten? Hvilke situasjoner og konflikter finnes der?*

Hva forandrer seg i landskapet? Fra inne til ute? Fra daler til fjell? Fra byen til villmarka? Hva forandrer seg i tid? Fra ettermiddag til kveld? Fra natt til morgengry? Fra morgen til midnatt? Gjennom fire årstider? Gjennom et livsløp? Eller gjennom stadiene i et evig liv? Fra skapelsen til den siste dommen? Hva forandrer seg i språket? I omgangstonen, humør og påkledning? Hva forandrer seg i handlingen?

Se på det første bildet og det siste. Prøv å finne noen sterke bilder i nærheten av sentrum av stykket, og finn ut hvordan de henger sammen med det siste.

Har vi beveget oss fra forvirring til bryllup? En romantisk komedie. Fra trussel til en fredfull feiring – en tragikomedie. Fra trussel til tragedie – en tragedie. Fra lidelse til gjenfødelse – et pasjonsspill. Fra trussel til lidelse for de onde og belønning for de gode – et melodrama.

Når du undersøker forandringer, må du ikke glemme å spørre deg selv: Hva gjør dette med meg? Hva krever denne verdenen av meg? Skaper den medlidenhet eller frykt? Eller fornuftig tenkning? Å delta fysisk i handlingene på scenen eller samspille med publikum? Å forlate teatret og gå til politisk aksjon? Kanskje denne verdenen bare ber meg om å bli underholdt? Hvorfor ikke?



## KAPITTEL 6

# Sceneteksten som aktiv partner

*Ellen Foyn Bruun*

Institutt for kunst- og medievitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

**Abstract:** This chapter addresses theatre production working with scripts. First, I look at the hegemonic status of the play text in the history of Western theatre and how this was challenged during the twentieth century. Then I present relevant theoretical perspectives for developing methods integrating script in ensemble theatre. These are drawn from dramaturgy today and physically based improvisation. The main body of the chapter is a case study of a student production of *The Caucasian Chalk Circle* by Bertolt Brecht. The students produced their unique version of the play in collaboration. The study demonstrates how dramaturgical competence was developed as a collective resource. The findings reveal that the dramaturgical processes of text, performance and group dynamics were interdependent in a complex system. Reflexive practice therefore stands out as an important learning point. The chapter is aimed at teachers, directors, facilitators and students in educational contexts, and others that use theatre production as a learning arena.

**Keywords:** scripted, ensemble theatre, Brecht, dramaturgy, improvisation, reflexive practice

**Nøkkelord:** tekstbasert, ensembleteater, Brecht, dramaturgi, improvisasjon, refleksiv praksis



## Innledning

Teaterproduksjon basert på et teatermanus har tradisjonelt blitt forstått som en hierarkisk prosess. Regissøren – med sin tolkning av teksten – har stått på toppen, og skuespillerne har vært utøvere av regissørens skapende prosess med å realisere sin tolkning. Denne tradisjonen har møtt kritikk i snart hundre år og er ikke lenger den eneste og dominerende. Teaterproduksjon basert på scenetekst behøver ikke å stå i motsetning til teaterproduksjon som en kollektiv, skapende prosess. I praksis kan dette møtet likevel by på utfordringer på grunn av ulike arbeidsmåter og konvensjoner. I dette kapitlet vil jeg belyse den faglige bakgrunnen for disse og presentere metodikk som integrerer det tekstbaserte med ensembleteatrets idealer om demokratiske prinsipper. Teoretiske perspektiver hentes fra dramaturgisk praksis og skuespiller-improvisasjon. Forskningskonteksten er teaterproduksjon på bachelornivå. Med utgangspunkt i kassustudien viser den hvordan dramaturgisk kompetanse kan utvikles som felles analytisk og skapende ressurs for et ensemble i arbeidet med scenetekst. Kapitlet henvender seg til kunstneriske og teaterpedagogiske ledere og studenter som anvender teaterproduksjon som læringsarena.

## Faghistorisk kontekst

Den kollektive produksjonsplattformen med demokratiske idealer blomstret opp på 1960-tallet og ble siden integrert i både det profesjonelle scenekunstheltet og anvendte teaterpraksiser. Nå for tiden er det vanlig å skape teater ut fra egenskapt materiale gjennom improvisasjon som formes underveis i produksjonsprosessen, og gruppeteatrets politiske og kritiske dimensjon er fremdeles levende i anvendte og aktivistiske praksiser. I dagens internasjonale kontekst integreres i økende grad konvensjoner fra fysisk-orientert ensembleteater med tekstbasert teaterproduksjon (Callary, 2015; Radosavljevi, 2013). Dramaturgifaget er imidlertid historisk forankret i den litterære sceneteksten og tradisjonelt sett forbeholdt eksperter. Det er derfor ikke overraskende at man kan møte på ulike sett av forventninger, når man skal produsere en forestilling i fellesskap og med demokratiske prinsipper.

I *Det dobbelte teater* fra 1938 kritiserer Antonin Artaud vestlig teater for å være underlagt forfatterens ord (Artaud, 2000, s. 38). Forestillingen om at verbalspråket er overlegent andre sceniske virkemidler eller modaliteter, er fremdeles seiglivet i vår kultur. Når vi skal arbeide med scenetekst, er det derfor en vesentlig faglig forutsetning at vi har kunnskap om den dominerende rollen den skrevne teksten har hatt i vestlig teaterkultur. Like viktig er det å ha kunnskap om opprøret mot dette for å forstå teater som autonom kunststart. Artaud oppsummerer med at «[d]ermed gir vi avkall på teatrets overtro på teksten og forfatterens diktatur» (Artaud, 2000, s. 109).

I dag vil nok mange hevde at kampen om tekstens hegemoni er vunnet på teatrets premisser. Man har ikke lenger den samme respekten for den litterære sceneteksten som diktator. Teatralitet og teatrets multimodale og performative identitet er i sentrum (Kotte, 2005, s. 313). Scenekunstfeltets egen forskyvning av tilskuerrollen til medaktør og medskaper, vektlegger hendelsen, i sanntid og relasjonen med publikum. Når det er sagt, skal vi huske på at scenetekst også er en inngang til teaterproduksjon. Dramatikere har levert tekster for scene i over to tusen år, og de fortsetter med det i det 21. århundre. Dette kapitlet handler nettopp om dette, og da om hvordan en dramatikers scenetekst kan bli en aktiv partner i den kollektive produksjonsprosessen.

## Teoretiske perspektiver

### Dramaturgisk praksis

I boken *Forestillinger om dramaturgi* (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2015) redegjøres det for hvordan dramaturgi utviklet seg til en akademisk disiplin med det skrevne dramaet som overlegent element for scenisk fremstilling. Først et stykke inn på 1900-tallet fikk dramaturgi også omfatte den sceniske realiseringen (s. 17). Videre redegjøres det for dramaturgisk praksis som «alle forhandlinger og refleksjoner rundt tilretteleggelsen og gjennomføringen av teaterprosessen, både av kunstnerisk, organisatorisk og kommunikativ art» (s. 19). Det er denne typen utvidet dramaturgi-forståelse som gjør seg gjeldende i dag, for eksempel i *The Routledge Companion to Dramaturgy* (Romanska, 2016).

Her betraktes dramaturgi-begrepet åpent og, i stor grad, som et håndverk. Det forstås som et verktøy som kan brukes både analytisk og skapende av alle medvirkende. Vi ser derfor at dramaturgisk praksis i dag kan gå i dialog med enhver produksjonsprosess (Romanska, 2016, s. 6). Dette er fruktbart, for det lanserer en jevnbyrdig og inkluderende praksis som tar inn alle forhandlinger og refleksjoner i den dramaturgiske praksisen – både kunstnerisk, organisatorisk og kommunikativt (Gladsø mfl., 2015, s. 19).

Dramaturgi-fagets dobbeltrolle som *både* akademisk og skapende praksis har opplevd økt utbredelse i siste del av det 20. århundre. I nyere dramaturgisk tenkning opereres det ubekymret mellom normativ dramaturgi-forståelse og dramaturgi som kreativ praksis. Magda Romanska skriver om dagens og fremtidens verdensdramaturgi med utgangspunkt i ideen om det postdramatiske, lansert av polske Andrzej Wirth (Romanska, 2016, s. 5). Avstanden mellom tekst og teater har her blitt til en avgrunn, og, ifølge Romanska markeres dette som et *fait accompli* i 1999 med boken *Postdramatic Theatre* av Hans-Thies Lehmann (Romanska, 2016, s. 5). Dette er et komplekst felt, for dramatikere har – naturlig nok – i mellomtiden respondert og gjenerobret sceneteksten ved å endre sine skrivestrategier (Castango, 2013). Her har også gruppeteatertradisjonen vært toneangivende.

## Improvisasjon

I gruppeteatertradisjonen står det skapende, sanselig-kroppslige arbeidet på gulvet sentralt gjennom hele produksjonsforløpet. Utviklingen av dramafaget internasjonalt og i Norden har vært preget av å integrere skapende improvisasjonsmetodikk. I artikkelen «Når kunst kan brukes» skriver Janek Szatkowski (1985) om «det tekst-styrede utgangspunkt» og at «den gode dramalæreren vil benytte sig af en improvisationel tilgang til teksten» (s. 148). Improvisasjon som inngang til scenetekst kan føre til ulike praksiser og resultater, men dette betraktes også i dag som et teaterdidaktisk mål. Undersøkelse av sceneteksten gjennom utforskende kropp i rom ses som en forutsetning for at et ensemble utvikler likeverdige, kollektivt ansvar og eierskap i produksjonsprosessen (Neelands, 2009).

Det er lange tradisjoner for å bruke fysisk basert improvisasjon som middel i utforskning av scenetekst. For over hundre år siden erkjente Konstantin Stanislavski at improvisasjon ga skuespillerne «a quicker and more vital access to experiencing a play than could be achieved through intellectual discussion» (Callery, 2015, s. xix). István Puzstai gjorde i sin doktorgradsavhandling fra 2000, *Stanislavskij-variationer* rede for i hvor stor grad denne tradisjonen har vært integrert i drama- og teaterpedagogikk gjennom det 20. århundre (Braanaas, 2008, s. 152). En av pionerene Puzstai behandler er Viola Spolin (1973) med hovedverket *Improvisation for the Theatre*. Anne Bogart og Tina Landau (2005) representerer en ny generasjon i samme tradisjon, men med flere peilemerker inn i det 21. århundre. Bogart og Landau tilbyr med sin viewpoints-metodikk andre fysiske innganger til improvisasjonsarbeidet enn Spolin, som er mer psykologisk forankret – med fiksjonens troverdighet som mål. For alle tre er det skuespillerarbeidet som er grunnlaget for tilnærmingen. Analyse, fortolkning og innsikt blir utviklet erfaringsbasert gjennom improvisasjon. Dette er i tråd med Dymphna Callery som skriver at «to truly understand a play is to discover it through embodiment (Callery, 2015, s. xi). Det er skuespillerens kroppslige utforskning – fremfor en intellektuell tolkning – som vektlegges i møtet med en scenetekst: «[a] continual process of practical exploration and experimentation leads to discoveries about a play rather than arriving at interpretation through round-the-table analysis and discussion (s. xi). Callery knytter sin metodikk for tekstanalyse til Joan Littlewood, en av gruppeteaterets pionerer. Littlewood fornyet regifaget gjennom utvikling av «highly imaginative staging solutions arrived at through collaborative work, using improvisation and devising techniques rooted in active bodies (s. xiv).

## Dramaturgisk tekstanalyse

En scenetekst er per definisjon en åpen tekst som kan stimulere til mange lesninger og forestillinger. Dette ligger til sjangeren dramatik, og for dette kapitlets fokus er det vesentlig å minne om dramatekstens dobbelte liv som både avsluttet og uavsluttet (Bentley, 1965, s. 148). I tråd med tekstens fall som diktator, fokuserer man på lese måter som undersøker

dramateksten med multimodale briller. Den finske dramaturgen Juha-Pekka Hotinen (2001) har for eksempel lansert en spørrende eller *interrogativ tekstanalyse* som motsetning til *tradisjonell tekstanalyse*. I den tradisjonelle analysen begrunnes tolkning og valg ut fra tekstens egen logikk, mens man i den interrogative stiller åpne spørsmål og forholder seg mer respektløs overfor tekstens implisitte betydning. Dette er i tråd med nyere leserstrategier som tar høyde for at enhver leser vil forstå en tekst på sin egen måte. Det er også i tråd med arven fra Artaud og opprøret mot teksten som diktator i teateruttrykket. I undervisningen av unge mennesker i dag er det min erfaring at man trenger konkrete verktøy for den dramaturgiske tekstanalysen, og at disse er nyttige for å forstå hvordan teksten er tenkt og hvilke konvensjoner den er skrevet for. Prosessen bør imidlertid ikke begrenses til den tradisjonelle analysen. Man bør også lytte til og undersøke det usagte og utydelige, samt bruke intuisjon og kreativitet, for å oppdage og utvikle ensembles flerstemmige og multimodale respons på tekstens monolog.

I mange produksjonskontekster er tekstanalysen forarbeid som sceneinstruktøren gjør med sitt kunstneriske team og med hjelp av en dramaturg. Både Viola Spolin (1999) og Kathie Mitchell (2009) skriver om regi og samarbeid med skuespillerne ut fra en slik forutsetning. I produksjonskontekster der man møter teksten samtidig, må da forventningene til roller og funksjoner jenkkes, åpnes opp og tilgjengeliggjøres for alle medvirkende. Her blir da den dramaturgiske tekstanalysen et felles anliggende. Torun Kjølner og Janek Szatkowski (2006) anbefaler en tredelt prosess. Først spør man: Hva *er* teksten? Hvordan er den skrevet i forhold til sin egen tids konvensjoner? Neste spørsmål er: Hva *kan* teksten bli til? Hvilke (andre enn dramatikerens) forestillinger er skrevet inn i teksten? Det tredje spørsmålet er så: Hva *skal* teksten bli til? Hvilken teaterforestilling vil *vi* skape ut fra teksten, og hva er da konsekvensene for strykninger, rollebesetning, og valg generelt? (s. 122–123).

Et lignende eksempel på trinnsvis kartlegging av sceneteksten finner vi hos den tyske teaterpedagogen Rudolf Penka. Han integrerte Stanislavskijs improvisatoriske skuespillerarbeid med Brechts intellektuelle, dramaturgiske analyse (Gladsø mfl., 2015, s. 206). Penkas teaterdidaktiske modell inkluderer hele ensemblet, basert i dialektisk-materialistisk

filosofi om kollektive arbeidsformer som ideal. Dymphna Callerys bok fra 2015, *The Active Text* er skrevet i samme ånd med fornyet oppfordring til å bruke fysisk basert improvisasjon i arbeidet med scenetekst. Teresa Stankiewicz er bare én av flere i *The Routledge Companion to Dramaturgy* (Romanska [red.], 2016) som legger vekt på at alle medvirkende i teaterproduksjon i dag må anerkjenne dramaturgi som felles kunnskaps- og ferdighetsområde. Stankiewicz fester seg ved de medvirkende som *creator-performer* (s. 195).

Som ledd i den kollektive prosessen er det også lurt at alle leser teksten individuelt og responderer med hver sine inntrykk. Dette kan være til hjelp i det videre arbeidet med å skape eierskap og personlig brennpunkt for den enkelte. Når gruppen er dannet og har tatt fatt på den dramaturgiske tekstanalysen, vil det raskt bli nødvendig å vurdere hvordan teksten kan transformeres til levende teater. Kjølnner og Szatkowski (2006, s. 123) kaller dette produksjonsanalysen. Hva er vår kontekst? Hvilke rammevilkår har vi? For å få gjort seg nytte av produksjonsvilkårene, felles kompetanse og potensial, trenger ensemblet å utvikle refleksjon og analyse av eget arbeid. Dette er nødvendig som ramme for en åpen, undersøkende praksis. Avveininger mellom hva som er mulig og hva som er ønskelig, pågår konstant. Ethvert prosjekt utvikler sin egen situerte logikk, sosialt som kunstnerisk. Slik vil det også være etter studiene. Refleksiv praksis med egenrefleksjon, vurdering og informerte valg er derfor avgjørende for om man utvikler nye ferdigheter og kompetanser gjennom teaterproduksjon som læringsarena.

## Forskningskonteksten

Teaterproduksjon med eksamen i gruppe har vært en del av den praktisk-teoretiske fagprofilen i drama- og teaterfag ved NTNU siden 1973. I dette kapitlet dreier seg om produksjonsemnet på andre semester i bachelorprogrammet. Det legges vekt på det kollektive arbeidet som erfaringsbasert læringsprosess. Teaterproduksjon betraktes som en mulighet til å lære å lage teater, samtidig som man lærer noe av prosessen av personlig, sosial og faglig art. Det er dette dobbelte perspektivet som ligger i konseptet «teaterproduksjon som læringsmodell», lansert i sin tid av

Janek Szatkowski (1991) ved Institut for dramaturgi ved Århus universitet. I denne fagtradisjonen fokuseres det gjennomgående på gruppeprosessene, både sosialt og praktisk-estetisk. Samtidig har vi ved NTNU utviklet et en sterk fagtradisjon for å anerkjenne de ulike fagfunksjonene – som instruktør, dramaturg, skuespiller, scenograf, lys- og lyddesigner, inspisient mv. Studentene får vite hvem de skal arbeide sammen med, samtidig som de får sceneteksten. Dette er et didaktisk valg i en kontekst der tiden er knapp, og det legges vekt på at studentene utvikler en fleksibel og profesjonell holdning til teaterarbeidet.

## Forskningsspørsmål

I dette kapitlet undersøker jeg hvordan mine didaktiske valg muliggjør studentenes kollektive undersøkelser og erfaringslæring. Jeg opererer ut fra samme premiss som Callary om at sceneteksten kan være en aktiv partner for et teaterensemble som arbeider med demokratiske prinsipper for medskapning og eierskap (Callary, 2016; Radosavljevi, 2013). De teoretiske perspektivene jeg har gjort rede for, er det faglige fundamentet som ligger til grunn for hvordan undervisningen organiseres. Det sentrale i denne studien er å forstå hvordan studentene utvikler felles dramaturgisk kompetanse i møtet med sceneteksten for derigjennom å bli faglig myndiggjort til å treffe selvstendige og relevante valg som kunstnerisk kollektiv.

Jeg vil undersøke spørsmålet gjennom en kasstudie. Det gir mulighet for en åpen og fleksibel forskningstilnærming som anerkjenner den stadige forhandlingen som foregår i en spesifikk kontekst (Carroll, 2012, s. 77). Jeg har funnet inspirasjon til dette dynamiske og prosessuelle forskningsperspektivet hos Tor-Helge Allern (2012). Han bekjenner seg til et vitenskapsteoretisk perspektiv som er «en kombinasjon av pragmatisk situasjonisme (Kjørup, 1996, s. 26) og kybernetisk epistemologi» (s. 251). Dette innebærer en forening av det jordnære i pragmatikken med at erkjennelse er knyttet til konkrete situasjoner. Kasuset ses som dynamisk og i stadig tilblivelse, noe som gir mening her, siden det dreier seg om et undervisningsforløp over ti uker. Jeg har valgt en bachelorproduksjon basert på utdrag av *Den kaukasiske krittirkelen* av Bertolt Brecht (Brecht,

2004). Produksjonsgruppen besto av ni personer i begynnelsen av tjuetårene – syv kvinner og to menn. Arbeidet startet med et par ukers opp-takt til selve produksjonsforløpet over vel syv uker. Empirien består av erfaringer underveis og innsamlet materiale fra undervisning og veiledning. Det er emnebeskrivelse, undervisningsplan, notater, fotografier og videoopptak, samt studentenes felles produksjonsrapport og refleksjoner underveis og i etterkant. Den gjeldende studentgruppen arbeidet parallelt med tre andre grupper.

Min egen deltakelse som refleksiv praktiker (Dawson & Kelin, 2014, s. 32) er også empiri for studien. Samtaler med de andre fagunderviserne har bidratt til å nyansere perspektivene. Med studiens dynamiske realitet som omdreiningsakse er intensjonen å skape ny kunnskap om hvordan man kan arbeide i fellesskap med scenetekst som ensemble. Lærdom og innsikt fra kasstudien er ment å være til inspirasjon for andre. Som kunstbasert forsker har jeg et mål om at studien skal fungere som kritikk og korrigerende av min egen teaterdidaktiske praksis og bidra til fagutvikling generelt.

## Kasusstudien: *Krittsirkelen*

### Innledning

Kasusstudien følger studentproduksjonens milepæler med tre visningsseminarer underveis. Viola Spolins inndeling av prøvetiden i tre perioder er fremdeles nyttig (Spolin, 1999). I grunnboken *Teaterproduksjon* skiller John Andreasen fra Institut for dramaturgi i Århus mellom «søgende prøvearbejde» og formende prøvearbejde» (Andreasen, 1982, s. 123). Dette gir også god mening den dag i dag. Studentgruppens arbeid med *Krittsirkelen* foldet seg ut som et komplekst og dynamisk system, kjennetegnet av et kretsløp av årsaker og virkninger (Allern, 2012, s. 251), der den sosiale og praktisk-estetiske prosessen interagerer fortløpende.

### Teaterproduksjon i kontekst

Hele studentkullet arbeidet med scenetekster av Bertolt Brecht (1898-1956). Brecht skriver om krig, flukt og hva som skjer med familier og



enkeltmennesker som følge av krig og storpolitikk. Hans kritikk av den kapitalistiske samfunnsordenen har vist seg å overleve til dagens globale situasjon. For å stimulere studentene til å forholde seg til egen samtidskontekst ble flyktningsskrisen året før lagt inn som et ekstra premiss. I 2015 ankom over én million flyktninger Europa. Over 30000 av disse søkte tilflukt i Norge (tall fra UDI). Universitetenes mulighet for å bidra kom på dagsordenen. Derfor tok jeg initiativ til et prosjekt i samarbeid med Trondheim kommune som ble integrert i teaterproduksjonselementet. Under prøvetiden medvirket studentene i sosiale og faglige arrangementer for nyankomne flyktninger og innvandrere i regionen. Målet var å utvikle en relasjon til en ny publikumsgruppe. Det inkluderende publikumsarbeidet var et didaktisk valg som harmonerte med Brechts teaterideologi og overbevisning om teatrets mulighet til å mane til samfunnsengasjement og kamp mot undertrykkelse og anti-demokratiske krefter. Brecht selv måtte flykte fra Tyskland med familien sin da nazistene kom til makten i 1933. Sammen med familien sin oppholdt han seg i Danmark og Sverige, på vei østover mot Finland og Russland – for til slutt å ende opp som flyktning på USAs vestkyst, mens andre verdenskrig pågikk. Denne historiske forbindelsen satte flyktningstrømmen i Europa i 2015 i et relevant perspektiv.

## Felles oppstart før produksjon

Hensikten med de innledende ukene før produksjonsstart var å gi studentene felles trening og redskaper til å kunne arbeide undersøkende i møtet med scenetekst. Det ble jobbet i tilfeldig sammensatte grupper som besto av rundt fem personer. Hver oppgave fokuserte på noe konkret, og skulle løses i fellesskap over et par dager. Det var en progresjon fra scenisk stillbilde til komposisjon i bevegelse. Hensikten var å anspore studentene til å ta planlegging på alvor, fordele oppgaver seg imellom, og selv definere mål, i fellesskap og individuelt. Denne treningen kommer godt med når selve produksjonsarbeidet starter, for her krever det at studentene kan organisere mye at tiden selvstendig. Faginnholdet i oppstarten fokuserte på dramaturgisk praksis – koplet med fysisk basert improvisasjon. Det ble gitt undervisning og innføring i sceneteknikk og



**Foto 6.1.** Grusche (Marte Sonni Arneid Guldvog) og korporalen (Bjørnar Braastad) i *Krittsirkelen*. Foto: Oda Mari Skarsholt Setsaas, 2016.

scenografi. Resultatene ble formet i korte komposisjoner der flere virkemidler måtte settes i spill med en kort scenetekst som inngang. Visningene ble delt med hele studentkullet – etterfulgt av felles refleksjon og vurdering ut fra det oppgaven fokuserte på. På den måten ble prinsippene for produksjonsperioden introdusert og utprøvet.

## Å åpne teksten

Studentene fikk utdraget fra *Den kaukasiske krittirkelen*, samtidig med at de fikk vite at de skulle arbeide sammen. Eksamensoppgaven gikk ut på skape en forestilling på 35-40 minutter som skulle være deres versjon av teksten. Tekstutdraget handlet om tjenestejenta Grusche som tilfeldig kommer over guvernørens barn, midt i et opprør mot hans regime. Hun flykter med barnet, og vi følger dem gjennom diverse farer og hendelser. Det ender med at Grusche møter sin kjæreste igjen, når det har blitt fred. I mellomtiden har hun giftet seg med en annen mann for å redde seg selv og barnet. Brechts skuespill fortsetter med en uortodoks rettsak mot Grusche der hun anklages for å ha tatt barnet til guvernøren. Hos Brecht referer krittirkelen til den bibelske fortellingen om den vise kong Salomo. Dommeren plasserer barnet i krittirkelen – med Grusche og guvernørens kone (barnets biologiske mor) utenfor på hver sin side, for å kjempe om hvem som er barnets rettmessige mor.

Studentgruppen fant det nyttig å bruke Rudolf Penkas metode (Gladso mfl., 2015, s. 206-210) for å få et overblikk over teksten. De gikk systematisk til verks med tradisjonell dramaturgisk tekstanalyse, og de laget egne overskrifter på scenene og nummererte dem, slik det også anbefales av Kathie Mitchell (2009, s. 54). De bestemte raskt at tittelen skulle være *Krittirkelen*, uten referansen til det kaukasiske. Samtidig åpnet de tidlig opp en undersøkende søkeprosess gjennom improvisasjon med materialitet. Stener ble lagt i sirkel på gulvet, løftet på og flyttet, med skuespillere inni sirkelen, utenfor sirkelen, gående i sirkel rundt Grusche, og som stoppet opp, møtte henne – og så videre. Stenene veide noen kilo, og deres reelle tyngde skulle senere vise seg nyttig for utformingen av det sceniske universet. Spørsmålene om hva teksten *er* og *kan* bli, er tilbakevendende gjennom hele prøveperioden, for ingen kan forvente å forstå en scene-tekst til bunns etter et par gjennomlesninger.

I praksis betyr dette at den dramaturgiske tekstanalysen er dynamisk og foregår i flere runder. Etter hvert som forestillingens andre virkemidler begynner å finne sin form, påvirker det igjen tilbake på hvordan teksten forstås, og den skaper ny betydning etter hvert som man får arbeidet med den scenisk og i samspill med den sceniske realiseringen. På denne måten blir teksten en aktiv partner som kan gå i skapende dialog med

det sceniske materialet som skapes. Det er derfor ikke overraskende at det bearbejdede manuset først ferdigstilles rett før eksamen. Den dramaturgiansvarlige for *Krittsirkelen* skriver om denne helhetlige prosessen at «en dramaturg må også se en helhet, og fremme det gruppen ønsker å si. Arbeidsområdet strekker seg også utover tekstarbeidet, og det ender ikke når teksten er «ferdig» bearbejdet» (Produksjonsrapport).

I startfasen kommer det ofte mange ideer og sterke meninger om hvordan sluttproduktet skal være. Om dette skriver studentgruppen at de «hadde mange ideer som kom opp tidlig i prosessen. Det var ideer som å sette stykket på et psykiatrisk sykehus, bytte om på kjønne til alle karakterene, og skrive inn flere Gruscher» (Produksjonsrapport). Noe av dette kunne de så vise skisser til på det første visningsseminaret. Instruktøren tok tidlig initiativ til å utforske alle scenene gjennom felles fysisk improvisasjon. Sammen fikk studentene da dramaturgisk redskap til å minimere tekst og tale. Instruktøren skriver i sin del av rapporten at «[d]ette er bra for skuespillerne og deres rollearbeid (Mitchell, 2009, s. 56), som får en felles tolkning av manus og en innledning til mitt regikonsept» (Produksjonsrapport).

Det første visningsseminaret kan være vanskelig for et ensemble som spriker internt. Det kan også være krevende for oss undervisere å vurdere hvor mye og hvordan vi skal blande oss: hvordan støtte, hvordan gi motstand osv. Våre vurderinger henger sammen med studentenes forutsetninger og sjanser for å lykkes med de setter i gang. I tilfellet *Krittsirkelen* oppsto det diskusjoner rundt dette med å la en av guttene spille Grusche. Hva ville konsekvensene bli? Skulle Grusche være en mannlig tjener, eller skulle det være tjenestejenta Grusche spilt av en mannlig skuespiller? Denne typen vurderinger dukker ofte opp, og vi faglærere spør oss selv om vi blander oss for mye, eller for lite. Det med å blande seg for lite er især relevant når studentene ikke får til å etablere seg som gruppe, og det blir én eller noen få som overkjører de andre. Dette er ikke alltid lett å få øye på. Det første visningsseminaret er som oftest et godt redskap til å vurdere hvordan medlemmene av gruppen har møtt hverandre, og hvordan de har tilnærmet seg teksten. I tilfellet med *Krittsirkelen* var de kommet godt i gang ved å arbeide systematisk, analytisk og undersøkende. Dette gjorde de i fellesskap med å åpne *teksten* og gjøre seg bekjent med den og med hverandre som nyetablert gruppe.

## Det sceniske universet tar form

Studentene hadde god progresjon frem mot det andre visningsseminaret et par uker etter det første. Ideen med å ha flere Gruscher på scenen samtidig, ble prøvd ut. De fikk gode tilbakemeldinger på ideen om å utvikle fordoblinger som scenisk virkemiddel. Resultatet ble en felles beslutning om å slå sammen Brechts Forteller med en eldre utgave av Grusche. Gjennom forestillingen ser Forteller-Grusche sin egen historie i tilbakeblikk. Kritt-sirkelen ble videre utforsket som en fysisk sirkel på scenen. Arbeidet med scenografien tok form. Faglærer i scenografi og jeg anbefalte studentene å undersøke andre oppsetninger av stykket. Vi oppfordrer til denne typen visuell research (Howard, 2009, s. 65) fordi vi vil, at studentene skal stimuleres til å tenke direkte scenisk og kreativt som inspirasjon til sitt eget arbeid.

Utformingen med hvite stretchlaken, hengt opp med karabinkroker i riggen, ble utviklet herfra. Studentene prøvde ut ideer, og dermed var det også flere ideer som ble droppet, f.eks. å bruke projiseringer på det hvite stoffet. Det viste seg at projiseringene forstyrret skuespillernes arbeid på en måte, de ikke ønsket å bruke tid og krefter på å prøve å løse. Det kan være krevende å vite når en idé skal droppes, især når noen i gruppen har



**Foto 6.2** Scenografien underveis (Produksjonsrapport *Kritt-sirkelen*). Foto: Eirin Glesaaen Wågan, 2016.

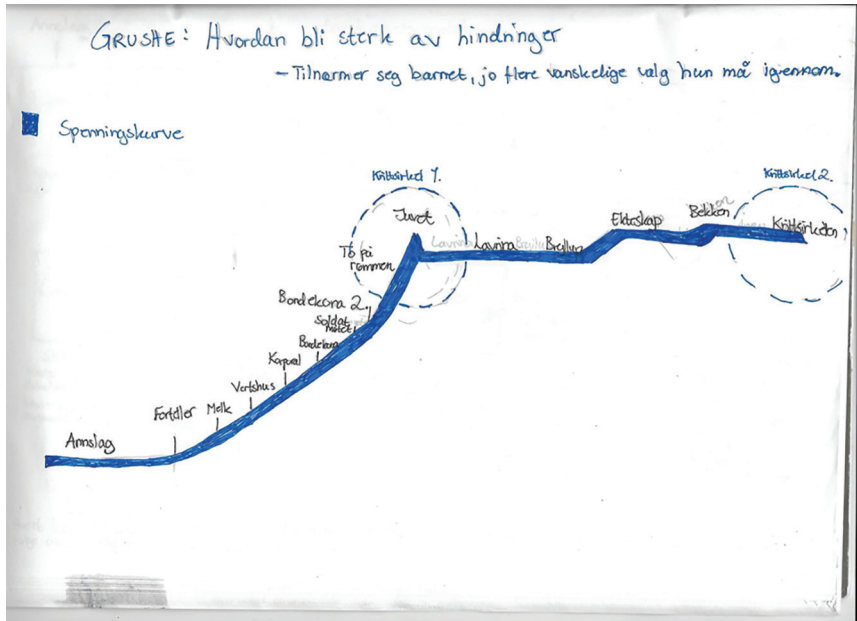


brukt tid og krefter på å få den til å fungere. Det kan samtidig ligge mye læring i det å treffe felles beslutning om å droppe en idé, og heller videreutvikle det man er enige om at fungerer. Det lå også mye arbeid i å få det hvite stoffet til å gi den ønskete virkningen. Teppene ble dandert om og om igjen, for at entreere og sortier skulle flyte lett for skuespillerne. Hvordan teppene var hengt opp i taket, måtte også prøves ut for å få den beste virkningen i det reelle rommet. Det lå mye læring i dette, om avstander, siktlinjer, bildekomposisjon, dybde mv. Det ble helt klart for alle at teppene måtte ha luft rundt seg og ikke komme i kontakt med aktørene, med mindre det var integrert i historien. Med lyssettingen ble det mulig å endre stemning og sted, ettersom Grusche forflyttet seg. I lengden tjente studentensemblen her på å velge *fra* og fordype seg rundt utforskningen av få elementer: sirkelen, hvite stretchlaken, stenene.

I andre prøveperiode, rundt tre uker inn i produksjonen, arbeidet skuespillerne aktivt med å tydeliggjøre tekstens intensjon og tematikk, «og å få dette frem gjennom tydelig kroppsspråk og fysiske handlinger» (Produksjonsrapport). Bortsett fra de to Gruschene hadde alle to-tre roller hver med flere kostymeskiift i løpet av forestillingen. Hver karakter ble gjennomarbeidet med fysiske kvaliteter ut fra Rudolf Labans bevegelseskvaliteter (Merlin, 2010, s. 45-48), noe som la godt grunnlag for den avsluttende prøveperioden. Vekslingen mellom helhet og del vil være pulserende helt til siste teppefall. Studentgruppen reflekterer selv rundt dette, og det er interessant å bemerke at de bestemmer seg for å «gå tilbake til teksten» når de opplever at progresjonen går i stå (Produksjonsrapport). Dette belyser at tekstanalysen ikke kan ses som en tilbakelagt etappe før forestillingsuniverset formes. Det er snarere en hermeneutisk sirkel med flere runder, der forståelsen og analysen får mer dybde og kroppsliggjøring, etter hvert som man jobber med stoffet på gulvet med improvisasjoner, arrangementer, bilder og dynamikk.

Omtrent midtveis i prøveperioden laget studentene en felles tegning over handlingsforløpet. Den ble til stor hjelp for fremdriften, for «den var med på å løse opp i det sceniske arbeidet og forholdet mellom helhet og detaljer» (s. 12). Dette førte til en omforent lese måte som ble kompass for kommende dramaturgiske valg og virkemiddeltenkningen videre. I produksjonsrapporten oppsummerer de,

[i] vår versjon av *Den kaukasiske krittssirkelen* tar vi altså for oss Grusches moralske valg, og hvordan disse valgene påvirket hennes liv på flukt. Ut fra vår lese måte følger vi hvordan Grusches møte med hindringer stadig gjør henne sterkere, og hvordan dette fører til stadig sterkere tilknytning til Michel. Med hennes flukt og stadig å møte motstand og moralske dilemmaer, fører det henne til en tilstand der hun må ta oppgjør med seg selv og sitt liv for å komme ut at krittssirkelen hun er fanget i. (Produksjonsrapport)



**Figur 6.1** Dramaturgisk tegning (Produksjonsrapport *Krittssirkelen*). Foto: Eirin Glesaaen Wågan, 2016.

Når en teaterproduksjon nærmer seg det tredje visningsseminaret, foregår det mange parallelle prosesser. Tidspunktet for dette i tilfellet *Krittssirkelen* var litt over en uke før første møte med publikum. En gjennomkjøring av den uferdige forestillingen ble spilt for faglærerne med god tid til etterfølgende veiledning. Studentene hadde innarbeidet felles rutiner og eierskap i det skapende arbeidet tidlig, blant annet fordi instruktøren var bevisst på å fremme den kollektive prosessen. Hun skriver at «[m]in lederstil har dermed basert seg på å skape tillitt mellom meg og ensemblet. [...] Det å finne lederrollen i en slik situasjon, der man vanligvis er klassekamerater, har vært utfordrende» (s. 41). Utfordringen med å ha

regionsvar for et ensemble som består av medstudenter som her, kan bli ekstra satt på prøve mot slutten av prøveperioden. I følge instruktøren erfarte hun at,

[d]a vi skulle gå over i tredje prøveperiode ble min stemme og beslutningsevne overgått av andre, mye på grunn av at jeg var for påpasselig med å inkludere til en kollektiv prosess. Siden jeg også tvilte på mine egne avgjørelser når andre stilte spørsmål eller kom med andre ideer, ble mine nølende avgjørelser fort utfordret (Maccoy, 2004, s. 33) av andres stemmer og ideer.  
(Produksjonsrapport)

Denne typer erfaringer har vi som undervisere sett ofte. Vi har derfor tett oppfølging av instruktørene, så de skal være forberedt på at deres rolle kan bli utfordret, etter hvert som de andre funksjonene trer i karakter, som lys og lyd, scenografi og kostyme. Instruktøren her ble aldri underminert, og hun reflekterer selv over at det var, fordi det var bygd opp god tillitt i gruppen fra starten (s. 41). Overgangen til sluttfasen kan være krevende for gruppedynamikken, for det forutsetter at hver især holder fokus på det de faktisk har ansvar for – både som skuspiller og i annen funksjon. Dette krever selvbevissthet og at man har god kommunikasjon seg i mellom. Regi-ansvarlig får naturlig nok en mer dirigerende funksjon og ansvar for helheten i den siste perioden, men det skal også settes av god tid til tekniske prøver og gjennomganger, så ansvarlige for lys, lyd, scenografi mv. får plass. For at dramaturgiske valg og kunstneriske grep skal forløses scenisk, krever det gjentakelse, terping, og presise rutiner. Sluttresultatet blir best om den kollektive energien rettes inn mot å bringe forestillingen i havn.

## Sceneteksten som aktiv partner

I den tredje prøveperioden ble det tydelig for studentensemblet hvordan de kunne bruke den erhvervete dramaturgiske kompetansen i fellesskap til å skape sammenheng mellom de sceniske virkemidlene. De fikk her uttelling for at de hadde arbeidet systematisk og undersøkende uten hastverk. Derfor kunne de bygge opp forestillingen lag på lag, som respons på det de selv hadde skapt underveis, og de forstod at,



[k]rittsirkelen [...] mer blir et symbol på hennes reise og valg og konsekvensene de fører med seg. [...] Krittisirkelen formes da etter hvert som hennes flukt fører med seg nye valg for hun og barnet. I stykkets slutt ser vi at sirkelen har blitt komplett, og valgene hun har måttet tatt gjennom reisen omringer henne. Selv om hun har fått en sterk karakterbygning gjennom ferden, står hun nå igjen med flere valg som omringer henne og vi ser at sirkelen går sin evige gang rundt. (Produksjonsrapport)

I den siste perioden arbeidet studentene med å gjøre sin egen versjon av krittisirkelen tydelig som gjennomgående scenisk motiv, især romlig integrert i scenografien og skuespillet. Samtidig var det utfordrende å få dette til å henge sammen med fordoblingen av Grusche. Rollefigurens funksjon og motivasjon falt først på plass i den siste uken, etter et nytt dypdykk i teksten. Alle hadde tidlig laget individuelle rollefabler for å få oversikt over hver karakters funksjon og rolle i helheten. Dette kan være nyttig, men samtidig kan det låse forståelsen av teksten på et for tidlig tidspunkt. Skuespilleren som spilte Forteller-Grusche, reflekterer over dette og konkluderer som følger: «[j]eg skrev rollefabel tidligere, men da jeg skrev den tenkte jeg for masse og jeg kjente ikke stykket godt nok» (s. 51). I de siste dagene før møtet med publikum satte hun seg ned på nytt og fri-skrev som Grusche, nå med et helt annet erfaringsgrunnlag enn tidligere i prosessen. Hun fikk en ny erkjennelse, om at hun også *var* Grusche, og fordoblingen av Grusche kunne forløses tydeligere scenisk.

I mellomtiden hadde studentgruppen utforsket flere versjoner av karakter-fordobling. Barnet var fra starten av en spedbarn-dukke kledd i mørkeblå matrosdress. Som en del av intensjonen om å bruke symbolske og kroppslige virkemidler, valgte de å doble dukken med en av dem som danser, iført mørkeblå matrosdress. Barnet-danseren dukker opp første gang når lanseknektene river barnet-dukken ut av hendene på Grusche. Så utvikles relasjonen og fordoblingene videre utover i forestillingen. I forestillingen fikk Forteller-Grusche et fast sted foran på scenen, slik at hun kunne gå inn i historien eller henvende seg til publikum. Sirkelmotivet var inne i scenebildet, mellom teppene/fjellene, og understreket at historien var et tilbakeblikk.

Første gang sirkelen som fanger Grusche, etableres scenisk, er etter første del av flukten. Lanseknektene som er ute etter barnet, er hakk i hæl. Hun må over et dypt juv for å komme unna, og broen kan ikke bære mer enn én person. I et poetisk brudd kommer karakterene Grusche har møtt så langt, inn med hver sin sten i hånden. De stiller seg i sirkel rundt henne og legger fra seg stenene. Med enkel koreografi gjentar Grusche bevegelsen om å be om hjelp. Som publikum allerede vet, er det uten hell. Grusche er igjen alene med barnet. Forteller-Grusche trer frem og presenterer det umulige valget, om å redde seg selv og etterlate barnet, eller risikere begge liv på den skrøpelige broen. Da kommer barnet-danseren frem og viser at relasjonen til barnet er tilstede med forstørret kraft. Hun tar én og én sten og legger på rekke. Her hadde lysansvarlig fått til en klart avgrenset lyskorridor som nærmest skar gjennom rommet. For å vise Grusches farefulle ferd over broen balanserer skuespilleren på stenene med reell fare for å miste balansen. Dette er et eksempel på hvordan innledende improvisasjon, utvikles til et scenisk grep i den ferdige forestillingen. Barnet-danseren beveger seg rundt henne og legger frem sten etter sten, helt til Grusche med barnet-dukken i armene er kommet over på den andre siden av juvet. Det ble komponert eget lydspor for denne dramatiske scenen for å få til den ønskete stemningen av frykt, desperasjon, kjærlighet og styrke.



**Film 6.1** Utdrag fra video: *Krittsirkelen* 17:30 til 24:20. Filmet av Nils Christian Boberg 2016. Medvirkende: Oda Mari Skarsholt Setsaas, Monika Berge, Håkon Myhre Løvik, Silje Johannessen Jørgensen, Marte Sonni Arnelund Guldvog, Kine Tjønnsø, Bjørnar Braastad, Eirin Glesaaen Wågan.

Til slutt, når Grusche gjenforenes med Simon, brukes den samme korridoren til bekken mellom dem, som er markert med et langt stykke florlett stoff som deler scenen/sirkelen i to. Grusche er nå gift, og i den foregående scenen har publikum vært vitne til at hun blir grovt krenket av ektemannen. Hun er ved bekken og vasker seg i dobbelt forstand. Det er et rørende møte mellom de to, men når Simon forstår at Grusche er gift, går han derfra i sinne. Scenen ender med at Grusche plukker opp luen hans. Forteller-Grusche legger den i kurven sin. I studentenes versjonen av *Krittsirkelen* er det de to Gruschene som forenes til slutt, i forsoning. Det var ikke en lykkelig slutt. Forteller-Grusche fremsto i sluttbildet som trøst for den unge Grusche. Hun kunne også forstås som indre styrke og håp, siden hun var den modne Grusche en gang i fremtiden. Under de siste scenene åpnet studentene scenebildet totalt ved at noen av de hvite tepene/fjellene brått ble sluppet ned. Rommet åpnet seg. Scenografien fikk sin egen stemme – ved å avsløre magien og skape ny magi på samme tid.

## Møtet med publikum

*Krittsirkelen* endte opp som en gjennomarbeidet, original og underholdende forestilling. Mye av humoren og tryggheten i skuespillet kom på plass i de siste dagene og foldet seg først ut for fullt i møtet med publikum. Relevansen til samtidsrealiteten, fikk en ekstra dimensjon når det satt folk i salen som var kommet til Norge i forbindelse med flyktningbølgen i 2015. Med løpende respons fra faglærere og medstudenter under visningsseminarene og på prøver, fikk studentensemblen økt selvtillit og tro på sitt eget sceniske formspråk. Jevnlige frister til å komponere delprodukter sikret at gruppens sosiale og kunstneriske prosess ikke gikk i stå. Studentene fant en avveining i virkemiddelbruken der teksten falt inn som likeverdig virkemiddel på linje med scenografi, kostymer, lys/lyd, skuespillerkroppenes bevegelser i rom og tid. I flere runder fikk teksten stadig ny dybde gjennom prøveperioden, og kunne dermed forløses mer kroppsliggjort i skuespillet i møtet med publikum. Dette viser hvor vesentlig det er å forstå skuespilleren som skapende og medskapende, også i tekstbasert teaterproduksjon, slik Callery (2015) og Bogart (2009) gjør. Spolins regimetodikk er i den samme tradisjonen – med mål om å

fremme spontanitet og improvisasjon hos alle medvirkende gjennom alle faser av produksjonsprosessen (Spolin, 1999, s. 10).

I overgangen til den siste prøveperioden ble det nødvendig for instruktøren å redefinere sin rolle som leder, når de andre funksjonene kom på banen og tok ansvar som ledere for deres delområde. Robert Cohen skriver at samarbeid og ledelse er to like nødvendige aspekter i teaterproduksjon (Cohen, 2011, s. 15). Som undervisere ser vi ofte at det kan ta tid før de ansvarlige for scenografi, kostyme, lys og lyd trer i karakter for fullt. De trenger tid til å forstå hva de faktisk har ansvar for. I *Krittsirkelen* ble det etablert et godt samarbeidsklima tidlig i prosessen, og dette var av stor verdi da de nærmet seg eksamen og hadde behov for å redefinere rollene seg i mellom.

## Konklusjon

Med utgangspunkt i kasusstudien har jeg i dette kapitlet vist hvordan man kan arbeide kollektivt med scenetekst som inngang til teaterproduksjon. Jeg har lagt vekt på at alle i ensemblet utvikler faglig ansvar og forståelse – både for sin del og for helheten. Studien viser at sceneteksten ikke ble en hindring for studentenes felles, skapende teaterproduksjonsprosess, men snarere ble både inspirasjon og kompass for den kollektive prosessen. Studien bekrefter videre at milepæler med visningsseminarer, er nyttig strategi for å skape fremdrift og for å få øye på den uferdige forestillingens egen logikk, som scenisk univers. På grunnlag av studien, har jeg imidlertid også oppdaget noen ting jeg, som teaterlærer, vil være ekstra oppmerksom i fremtiden. Det handler i første rekke om å være mer bevisst på å stimulere studentenes kollektive nysgjerrighet til å undersøke sceneteksten fortløpende og i tilbakevendende runder. Studien demonstrerer at det er misvisende å forstå den dramaturgiske tekstanalysen som en etappe man legger bak seg, *før* forestillingensuniverset formes. Vi har sett at studentensemblet flere ganger i løpet av prosessen, kom videre i arbeidet nettopp *fordi* de vendte tilbake til Brechts tekst. Den fikk stadig ny betydning for dem, etter hvert som de formet sitt eget sceniske univers. Jeg har i lignende tilfeller ofte opplevd at det tekstdramaturgiske arbeidet stopper opp på grunn av en (mis)forståelse av at tekstanalysen kan/

skal gjøres «ferdig» først. Man mister da muligheten til å erfare hvor mye man kan få tilbake fra en scenetekst, om man jobber seg ned i den i flere runder. Først på den måten kan teksten bli en aktiv partner i produksjonsprosessen. Det betyr ikke at man har funnet svaret på hva teksten betyr, men snarere at den oppleves organisk som levende og byr på stadig nye betydningslag, slik som var tilfelle med *Krittsirklen*. Dette er i tråd med de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for dette kapitlet om dramaturgisk kompetanse som kollektiv, analytisk og skapende, ressurs. Det er videre i tråd med inngangen til skuespiller-arbeidet som skapende og undersøkende med improvisasjon som hovedstrategi.

For fremtiden vil jeg derfor legge større vekt på å skape faglige forutsetninger for å motivere studentene til å bruke den hermeneutiske sirkelen som tilnærming. Jeg vil oppfordre dem til forsette den kollektive undersøkelsen av dramatikerens tekst gjennom hele produksjonsprosessen. Like viktig vil det være å fremme den kollektive dramaturgiske kompetansen, så studentene i læringsprosessen evner å skille deres eget sceniske arbeid og samarbeidsprosess *fra* det litterære tekstnivået. Først på den måten kan det sikres at alle virkemidlene kommer i spill ut fra



**Foto 6.3** Jussup (Bjørnar Braastad), Grusche (Marte Sonni Arnel), Simon Chakava (Håkon Myhre Løvik). (Produksjonsrapport Krittsirkelen). Foto: Oda Mari Skarsholt Setsaas.

egne premisser, og ikke overskygges av teksten. For at sceneteksten skal bli en aktiv partner, må det være tydelig at den ikke er den eneste premissleverandøren, men skal forstås i kontekst og undersøkes som likeverdig betydningsbærer med de andre virkemidlene. Dramaturgisk praksis fungerer derfor som et samlende prinsipp når man som kollektiv kan dra nytte av denne kompetansen i fellesskap og anvende den i praksis på alle forestillingens ulike dramaturgiske spor.

## Referanser

- Allern, T.-H. (2012). Å forske i kommunikasjonens verden. I B. Rasmussen & R. Gürgens (Red.), *Forestilling, framføring, forskning* (s. 249-270). Trondheim: Akademika forlag.
- Andreasen, J. (1982). *Teaterproduksjon – en håndbog*. Århus: Arbejder fra Institut for Dramaturgi IV, Forlaget: DRAMA.
- Artaud, A. (2000). *Det dobbelte teater*. Oslo: Solum. Oversatt fra fransk av Kjell Helgheim.
- Bentley, E. (1965). *The life of the drama*. London: Methuen.
- Bogart, A., & Landau, T. (2005). *The viewpoints book – A practical guide to viewpoints and composition*. New York: Theatre Communications Group.
- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Brecht, B. (2004). *Den kaukasiske krittningen*. Omsett fra tysk av Edvard Hoem. Oslo: Det Norske Teatret.
- Callery, D. (2016). *The active text – Unlocking plays through physical theatre*. London: Nick Herns Books.
- Carroll, J. (2012). Escaping the information abattoir: Critical and transformative research in drama classrooms. I P. Taylor (Red.), *Researching drama and arts education: Paradigms and possibilities* (s. 72-84). London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Castagno, P. C. (2013). *New playwriting strategies: A language-based approach to playwriting*. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Cohen, R. (2011). *Working together in theatre: Collaboration and leadership*. New York: Palgrave Macmillan.
- Dawson, K., & Kelin, D. A. II (2014). *The reflexive teaching artist*. Bristol UK & Chicago USA: Intellect.
- Gladso, S., Gjervan, E.K., Hovik, L., & Skagen, A. (2015). *Dramaturgi: forestillinger om teater* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.

- Hotinen, J.-P. (2001). Fra dramaanalyse til undrende og performativ lesning – to skjemaer til ny dramaturgi. Oversatt fra finsk til norsk av Heli Aaltonen og Ellen Foy Bruun (upublisert). I Reitala, H. & Heinonen, T. (2001), *Dramaturgioita: näkökulmia draamateorian, dramaturgian ja draama-analyysin ongelmiin*. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Kjølnér, T., & Szatkowski, J. (2006). Dramaturgisk analyse – et arbeidsredskap for ikke-naive instruktører. I H. Reistad (Red.), *Regikunst* (s. 122-131). Tangen: Tell Forlag.
- Kjørup, S. (1996). *Menneskevidenskabene. Problemer og traditioner i humanioras Videnskabsteori*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kotte, A. (2005). *Theatrewissenschaft – eine Einführung*. Köln: Böhlau Verlag.
- Maccoy, P. (2004). *Essentials of stage management*. London: A & C Publishers.
- Merlin, B. (2010). *Acting – the basics*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Mitchell, K. (2009). *The director's craft – A handbook for the theatre*. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Neelands, J. (2009). Acting together: Ensemble as a democratic process in art and life. *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2), 173-189.
- Radosavljevi, D. (2013). *Theatre-making: Interplay between text and performance in the 21st century*. Basingstoke, GB: Palgrave Macmillan.
- Romanska, M. (Red.) (2016). *The Routledge companion to dramaturgy*. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Romanska, M. (2016). Introduction. I M. Romanska (Red.), *The Routledge companion to dramaturgy* (s. 1-15). London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Spolin, V. (1973). *Improvisation for the theatre – A handbook for teaching and directing techniques*. London: Pitman Publishing.
- Spolin, V. (1999). *Praktisk teaterarbejde – Metoder, øvelser og ideer*. Gråsten: Forlaget DRAMA.
- Stankiewicz, T. (2016). Who is the dramaturg in devised theatre? I M. Romanska (Red.), *The Routledge companion to dramaturgy* (s. 192-196). London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Szatkowski, J. (1985). Når kunst kan bruges – Om dramapædagogik og æstetik. I J. Szatkowski mfl., *Dramapædagogik i nordisk perspektiv* (s. 136-182). Gråsten: Teaterforlaget DRAMA.
- Szatkowski, J. (1991). Det åbne teater, *Nordisk dramapædagogisk tidsskrift*, 2/91.



## KAPITTEL 7

# Gruppeprosesser og faseinndeling i egenskapt teater

*Cecilie Haagenen*

Institutt for kunst- og medievitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

**Abstract:** This chapter shows how dividing into different phases in devised theatre production can be used as a tool to structure and accommodate a creative group-devised process. The chapter starts by giving a brief outline of devised theatre, its genealogy and roots with regard to developing new ways of organising creative work. A theoretical framework is developed by using Lev Vygotsky's Theory of Creativity, and his outline of the nature of the creative circle is adapted into four different phases for the devising processes. These phases are: 1) The starting point, where ideas are generated through group improvisations; 2) the phase when the material is explored and developed into more concrete material. In the third phase 3), the material is structured and formed, and in the last phase 4), the creative material is given its final form and performed in front of an audience. In addition to this, the chapter focuses on how devised work can be organised by dividing the various tasks and roles in the production in alternative ways.

**Keywords:** devised theatre, creative process, creative phases, theatre organization

**Nøkkelord:** egenskapt teater, kreativ prosess, faseinndeling, funksjonsfordeling



## Innledning

Kapittelet handler om faseinndeling som strukturingsverktøy i kreative egenskapede teaterprosesser. I slike produksjoner har man ikke et ferdig manus som strukturerer arbeidsprosessen, og som man kan jobbe systematisk ut fra. Da er det viktig å ha andre rammeverk og strukturingsprinsipper for å skape fremdrift, effektivitet og oversikt i prosessen. Vår erfaring fra egenskapede produksjoner er at bevissthet og kunnskap om faseinndeling samt forståelsen av hvilket arbeid som må skje i de ulike fasene, er svært viktig for progresjonen. Faseinndelingen er også en viktig forankring for dynamikken i gruppeprosessen, som et samlende redskap for å kunne utløse en kreativ prosess innenfor gitte rammer. I dette kapittelet undersøker vi hva som kjenner seg ut de ulike fasene i en egenskapede produksjon, og hvordan bevissthet om funksjonsinndeling kan være et verktøy for å strukturere denne prosessen.

## Metode

Det empiriske materialet er hentet fra undervisning i produksjonsfaget «Prosjektteater for ungdom» på bachelornivå ved NTNU. Her deles 16–20 studenter inn i tre produksjonsgrupper, og de jobber i åtte uker med egenskapede produksjoner i samarbeid med elever fra tre ulike ungdomsskoler i Trondheim. Studentenes individuelle skriftlige rapport om faseinndeling fra til sammen tolv ulike produksjoner i tidsrommet 2014–17 blir brukt som materiale i analysen av de ulike fasene. I tillegg er det gjort videoopptak av forestillingene, og jeg har ført en forskerdagbok gjennom alle prosessene. Det fokuseres spesielt på én gruppes arbeid for å gi et eksempel på hvordan studentene opplever prosessen i praksis. I tillegg er undervisningsmateriellet om faseinndeling som er utviklet disse årene, en kilde i datamaterialet. Før vi ser nærmere på disse kildene, kan det være hensiktsmessig å kaste et kort historisk tilbakeblikk på egenskapede teaters historie for å kontekstualisere praksisen og gi en begrepsavklaring.

## Egenskapt teater og funksjonsinndeling

Benevnelsen egenskapt teater viser til den engelske termen *devised theatre*, som er et begrep som dukket opp på den norske teaterarenaen tidlig på 2000-tallet. «Devise» betyr å finne opp, eller tenke ut. Internasjonalt ble begrepet tatt i bruk for å skille mellom «scripted theatre», det vil si manusbaserte teaterpraksiser, og «devised theatre», som viser til teater som ikke starter produksjonsprosessen med et ferdig skrevet manus (Heddon & Milling, 2006). I Norge har vi ikke et eget norsk ord for «devise», men i min doktorgrad introduserer jeg et norsk begrep for denne mangfoldige teaterpraksisen: «egenskapt teater» (Haagensen, 2014). Egenskapt teater betyr at man ikke lager teater ut fra et ferdig manus, men heller baserer produksjonen på deltakernes ideer, interesser og livsverden. Det refererer ikke til noen enhetlig estetisk form eller sjanger, men kan få en rekke ulike estetiske og dramaturgiske uttrykk.

Egenskapt teater refererer heller ikke til én enkelt metode, men heller til ulike produksjonsmetoder eller produksjonsplattformer som skapes på nytt fra forestilling til forestilling. Det lages egenskapt teater innen en rekke praksisformer – som for eksempel barne- og ungdomsteater, amatørteater, politisk teater, frie grupper og innen performancekunsten – og termen er derfor et paraplybegrep. Egenskapt teater kan være ensemblearbeid, det kan være forankret i kollektive gruppeprosesser, eller det kan være soloforestillinger. I noen sammenhenger beskrives denne måten å lage teater på som gruppeteater, sammensatt teater, fra idé til forestilling eller postdramatisk teater.

Fremveksten og genealogien til *devised* eller egenskapt teater har røtter tilbake til den historiske avantgarden på 1920-tallet med fremveksten av dadaismen og surrealismen (Govan, Nicholson & Normington, 2007; Parsons, 2010). Den etableres videre i neo-avantgarden på 1950-tallet, men skyter for alvor fart i den vestlige verden på 1960 og 1970-tallet, i tråd med store endringer i det vestlige samfunnet (Heddon, 2006). Ungdomsopprøret i 1968 var en følge av sterke generasjonsmotsetninger og nye måter å se verden på. Vietnamkrigen førte til massedemonstrasjoner over hele kloden. TV-bildene strømmet på, og verden fikk for første gang, gjennom direkteoverførte TV-bilder, se hva amerikanernes krigføring medførte av lidelser for sivilbefolkningen og egne soldater. I kjølvannet

av dette oppsto et stort samfunnsengasjement som strakk seg ut over venstresiden i politikken internasjonalt. Fredsbevegelsen vokste frem med massedemonstrasjoner og et sterkt folkelig engasjement. Det ble utviklet rettighetskamper av ulike slag, som likestillingskamp, rasekamp, klassekamp og kjønnskamp, og i Norge oppsto det også kamper for dialekter samt etniske minoriteter (samenes rettigheter).

Teatret ble i denne spesielle historiske perioden omfavnet som et medium som kunne kommunisere direkte med folk, og forestillinger ble flyttet fra teaterinstitusjonen og spilt oppsøkende, ute i gatene og i lokalsamfunnene der folk befant seg (Rønning, 1991; Heddon, 2006). Det ble utviklet forestillinger som baserte seg på samfunnsaktuelle kamper og hendelser. Folks hverdagsliv ble gjenstand for en kunstnerisk interesse og iscenesatt på ulike måter, og det egenskapte teatret vokser frem gjennom gruppeteater, teaterverksteder, politisk teater og feministisk kunst, for å nevne noen.

Det skjer en demokratisering av kunsten som er gjeldende på flere ulike nivå, og som får betydning for utviklingen av teatret innenfor særlig tre områder. Det ene er de-hierarkisering av teatrets virkemidler og estetiske former, da alle virkemidler skal kunne ha lik betydning. Dette betyr at teksten mister sin autorative status og ikke lenger skal være utgangspunkt og premissleverandør for teaterprosessen. Altså skjer det en sidestillelse av alle teatrets virkemidler (lys, kropp, lyd, musikk, tekst, osv.). Dette henger sammen med hvilket behov og potensial man nå ser med teatret.

Det andre er at man bruker teatret til å interagere med folks hverdagsliv og interesser istedenfor å forholde seg til teater primært som tekst. I Trondheim satte for eksempel Trøndelag Teater opp forestillingen *Buss på byen* i 1971, hvor publikum ble tatt med på en busstur rundt i byen. Forestillingen var basert på et manus av Jan Bergquist og Hallvard Lydvo, men ble omarbeidet, slik at den fokuserte på byplanleggingen, som var en brennbar kulturell og politisk sak i Trondheim på denne tiden.

Det tredje området omhandler nye måter å organisere den kreative prosessen på, i tråd med hvilke behov man skulle oppfylle med teatervirksomheten. Alles deltakelse og medbestemmelse samt likestilling av alle teatrets oppgaver og funksjoner ble idealet. Man opponerte mot den klassiske hierarkiske organiseringen av teaterprosessen med en dominerende sjef

på toppen som fordeler oppgaver og ansvar (Gran, 1991; Heddon, 2006). I den hierarkiske organiseringen er det en klar maktfordeling og tydelige beslutningsstrukturer (Elstad & De Paoli, 2008). Man har inndelte og avgrensede funksjoner som skal gjøre sine oppgaver innen sine arbeidsområde, og disse har lite innflytelse på resten av prosessen. Fra 1970-tallet starter en storstilt eksperimentering med ulike måter å organisere kunstneriske prosesser på i teaterverkstedene, og man utforsker flat struktur i gruppeteatrene (Gran, 1991). Gruppeteatrene var kollektivt ledete teatre, hvor alle aktørene som skuespillere, instruktør og dramatiker, i fellesskap utarbeidet forestillingene ut fra en felles målsetting. Heddon (2006) oppsummerer hvordan utviklingen av flat struktur er et «sosialt uttrykk for ikke-hierarkiske muligheter, en modell for samhandlende og ikke-hierarkisk samarbeid, et ensemble, et kollektiv, et praktisk uttrykk for politisk og ideologisk engasjement» (s. 4, min oversettelse). Etableringen av Hålogaland Teater er et eksempel på hvordan enkelte regionteatre ble organisert som kunstneriske kollektiver, med allmannamøtet som øverste beslutningsorgan (Rønning, 1991). De tradisjonelle arbeidsrollene ble oppløst, og fellesskapets innsats sto i sentrum. Idealet var deltakende demokrati, det vil si at alle stemmer skulle høres, og alle deltakerne skulle ha lik beslutningsmyndighet (Rønning, 1991). Alle deltakerne hadde medbestemmelse i samtlige beslutningsprosesser, og beslutninger skjedde gjennom diskusjon og konsensus. Ansvar for alle aspekter ved produksjonen skulle være likt fordelt. Alle oppgaver og funksjoner ble ansett som like viktige og skulle gjøres av alle, enten tilfeldig fordelt eller roterende (Rønning, 1991).

Selv om intensjonene var gode, viste dette seg å være en krevende arbeidsform. På 1970-tallet ble det gjort mange eksperimenter med denne organisasjonsformen, som gikk på helsa løs for deltakerne (Heddon, 2006). Formen var tidskonsumerende – da det ble brukt svært mye tid på å diskutere seg frem til konsensus (Rønning, 1991). Når medlemmene av ensemblet ikke var enige, og en beslutning allikevel måtte tas, utviklet det seg skjulte hierarkier og beslutningsstrukturer som var mye vanskeligere å identifisere og håndtere enn åpne strukturer (Heddon, 2006). Hålogaland Teater avviklet den kollektive strukturen i 1985 og ansatte i stedet en teatersjef.

Disse eksperimentene ble historisk sett betydningsfulle for organiseringmuligheter innen teatret, og i teaterproduksjoner ved NTNU jobber

vi stadig med ulike modeller for organisering og funksjonsfordeling for å sikre effektivitet, fremdrift og demokrati i kollektive teaterprosesser. Med dette historiske bakteppet skal vi nå se nærmere på hvordan vi deler teaterproduksjonene inn i ulike faser og organiserer funksjonsfordelingen.

## Faser i egenskapt teater

En kreativ prosess kan deles inn i ulike faser som har ulike kjennetegn. Det finnes mange måter å gjøre dette på, og det opereres med ulik terminologi og ulike inndelinger (se for eksempel Aaltonen, 2006; Kjølner, 2001; Maccoby, 2005; Mermikides & Smart, 2010). Faseinndelingen vår tar utgangspunkt i at den kreative dynamikken i en teaterproduksjon endrer karakter i løpet av produksjonsprosessen. Den russiske sosialpsykologen Lev Vygotsky (1896–1934) var opptatt av at fantasien, eller «den skapende mekanismen», som han kalte det, er basert på levd erfaring og endring, og at dette er grunnlaget for alle typer kreativt arbeid og læring. Ifølge Vygotsky (1930/1995) går den skapende fantasiens mekanisme gjennom visse stadier, og disse kan ha betydning når vi deler teaterproduksjonen inn i ulike faser. Vi skal derfor se nærmere på hva som kjennetegner denne mekanismen. Prosessen er i utgangspunktet ekstremt komplisert og derfor vanskelig å dele inn i enkeltdeler, men Vygotsky (1930/1995) identifiserer allikevel ulike elementer som særlig essensielle.

Den skapende mekanismen starter, ifølge Vygotsky (1930/1995), med at deltakerne har med seg – eller gjør seg – noen erfaringer som består av en sammenstilling av elementer eller opplevelser fra virkeligheten. Disse erfaringene deles så opp i enkeltelementer (dissosiasjoner), og dermed ødelegges det første naturlige forholdet mellom elementene. Etter å ha «rasert» det naturlige sambandet mellom elementene kan ulike elementer forenes på en ny måte. Å skille ut de enkelte elementene fra en komplisert helhet har betydning for alt skapende arbeid, hevder Vygotsky (1930/1995). Etter dissosiasjonene følger en endringsprosess for de ulike elementene: Man forstørker eller forminsker dem, foretar overdrivelser og «underdrivelser» (for øvrig noe som kjennetegner all historiefortelling). Neste del i den skapende mekanismens prosess er assosiasjonen, det vil si foreningen av dissosiasjoner og endrede elementer. Siste moment i

fantasiens arbeid er å kombinere de enkelte bildene, innføre dem i et system, for så å skape et nytt, sammensatt fantasibilde. Men prosessen slutter ikke før fantasien gestaltes eller utkrystalliseres i ytre bilder, ifølge Vygotsky (1930/1995).

Den skapende prosessen som Vygotsky beskriver, er individuell, og i en gruppeprosess blir disse elementene enda mer komplisert. I et forsøk på å gjøre denne prosessen håndterbar, og for å synliggjøre ulike deler i den kreative teaterprosessen, har jeg slått sammen elementene Vygotsky beskriver, til fire ulike faser. Gjennom de siste fire årene har vi – med bakgrunn i utprøving av ulike inndelinger og erfaringer fra studentarbeidet med teaterproduksjoner – utviklet disse fire fasene som er essensielle for arbeidet med egenskap teater i vår kontekst.

Fase 1 kalles *startpunkt og idéutvikling*, og her fokuseres det på det Vygotsky kaller erfaringer og dissosiasjoner. Gruppen møtes, og utveksler erfaringer og kreative ideer. Selv om overgangen mellom fasene kan oppleves som flytende, markerer vi at denne fasen har en tidsramme på to uker i produksjonen. Fase 2 kalles *materialutvikling*, og her forstørres og forminskes ideene (jf. Vygotsky) fra fase 1, og disse utvikles i en utprøvende fase. Også denne fasen har to ukers varighet i vår kontekst, og det er viktig å markere at det kreative arbeidet nå går over i et nytt stadium for å sikre progresjon og fremdrift i prosessen. I fase 3 legges det vekt på *utforming og strukturering av materiale*. Det er dette Vygotsky kaller assosiasjoner, som er en forening av dissosiasjoner og forstørrelse og forminskning av elementene i det kreative materialet. Til slutt, i fase 4, er det *innøving, forestilling og refleksjon* som er sentralt i teaterproduksjonen. Her skapes en totalitet med bakgrunn i kombinasjonen av de ulike elementene som Vygotsky beskriver, og prosessen er ikke over før forestillingen utkrystalliseres i sin endelige form (ytre bilder). Også de to siste fasene har en varighet på to uker i vår produksjonskontekst.

Fase 1 og 2 betegner vi som såkalte åpne faser, der oppmerksomheten er rettet mot eksperimentering, frie improvisasjoner, å finne et materiale man ønsker å jobbe med, minst mulig sensur og mest mulig åpenhet for alle ideer. Gruppen jobber i en kollektiv prosess med mange ideer og former – og uten klart definerte funksjoner. Det finnes individuelt ansvar, men felles samhandling er viktigst.

I fase 3 og 4 går man gradvis inn i en mer lukket fase. Den enkeltes ansvarsområde blir skarpere definert og funksjonsfordelingen trer tydeligere i kraft. I den lukkede fasen er oppmerksomheten ikke rettet mot å generere totalt nye ideer, men heller gjennomføre dem man allerede har utviklet, så godt som mulig frem mot forestillingen. Det skjer fortsatt formmessig utprøving, men med en tydelig retning for arbeidet.

Vi skal nå se nærmere på de ulike fasene for å studere kjennetegn og karakteristiske trekk basert på en gjennomgang av tolv ulike produksjoner i prosjektteater for ungdom ved NTNU fra 2014 til 2017. Vi følger særlig én produksjon, som et eksempel på hvordan studentene selv beskriver arbeidet sitt i de ulike fasene.

## Fase 1: Startpunkt og idéutvikling

I fase én handler det om å danne en gruppe, bli kjent, skape trygghet og utvikle felles arbeidsstrategier og ståsted. Gruppen samles og leter etter innganger til arbeidet, og utfordringen er ofte å starte en prosess uten å ha en klar retning, uten å ha et ferdig manus. Studentene jobber sammen med en gruppe ungdomsskoleelever som referansegruppe, og et viktig startpunkt er å lete etter sentrale aspekter ved ungdommenes levde erfaring. Improvisasjon er en nøkkel for arbeidet i denne fasen, der man skal bli kjent med hverandre, skape ideer og begynne å utvikle et konkret materiale. Gruppen deler erfaringer.

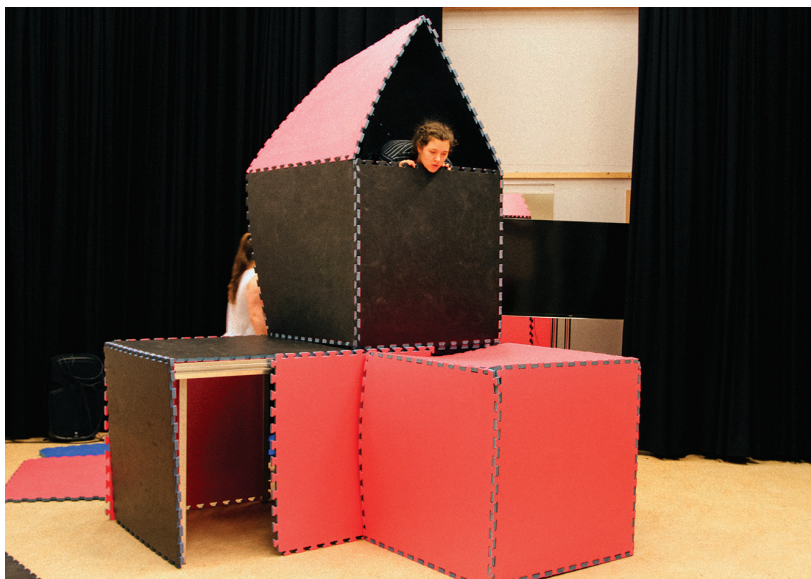
Vi tilbyr seminar der studentene får lære ulike metoder som de kan ta med seg videre inn i gruppas arbeid, som Frantic Assemblys fysiske skuespillermetodikk (Graham & Hoggett, 2009), samt seminar i bruk av lys, lyd og scenografi – der materialutvikling står sentralt. Vi legger vekt på en demokratisering av teatrets virkemidler (teksten styrer ikke hierarkiet, slik vi så tidligere) og inviterer til eksperimentering og utforskning via teatrets ulike materielle elementer. På seminarene finner ofte gruppene et materiale eller elementer de ønsker å jobbe med, som for eksempel plast, haitannteppe, silketeppe, bokser, papir og lignende. De gruppene som finner en slik materiell inngang, har ofte en stor fordel i den videre prosessen fordi de har et materiale å improvisere og utforske ideer ut fra og gjennom. Ideene prøves ut som et scenografisk materiale, og dette gir dem nye ideer til arbeidet med et brennpunkt, en idé eller et tema.



I forestillingen *Underveis - i boksen mellom barn og voksen* (2017) begynner de seks gruppe-medlemmene prosessen med å gjennomføre økter med leker og improvisasjoner for å bli kjent med hverandre, og for å finne felles improvisasjonsmetoder som kan fungere for gruppen. På lysseminaret finner gruppen brytematter i polstret plast som er sorte på den ene siden og røde på den andre, og disse firkantete mattene på ca. 1 × 1 meter kan settes sammen til bokser eller kuber eller trekkanter. Gruppen skriver:

I fase 1 gikk vi inn på kulisselageret og lette etter et materiale som vi kunne jobbe med. Vi visste ikke annet enn at vi lette etter noe vi hadde lyst til å jobbe med. Vi fant brytemattene, og tenkte at de så spennende ut for det kunne hende vi kunne bygge ting av de. Dette var en slags improvisasjon hvor vi plukket ut noe vi kunne improvisere med. Mattene har blitt uvurderlige for vår produksjon og prosess. (Produksjonsrapport, 2017)

På det første lysseminaret begynner gruppen å utforske disse mattene sammen med lyset, og finner ut at de gir mange muligheter for å skape ulike rom og stemninger. Samtidig har materialet den egenskapen at det lett kan endres og ombygges til nye rom og univers underveis i en forestilling.



**Foto 7.1** Utforskning av brytemattene til forestillingen *Underveis - i boksen mellom barn og voksen*, eksamensproduksjon NTNU, 2016. På bildet Andrea Loe. Fotograf Glenn Thomas Krahl Johansen, 2016.



I denne fasen finner gruppas medlemmer en transformativ scenografi som i møtet med lyset gir mange muligheter: å lyse på boksene, lyse inn i boksene, lyse med lommelykter innenfra boksene osv. ...

De finner en ramme de kan jobbe i når de improviserer, og de utvikler scener og karakterer. Utviklingen av scenisk handling skjer i et konstant samspill med scenografien. I henhold til Vygotskys (1930/1995) terminologi kan vi si at de skaper dissosiasjoner mellom de ulike elementene, som er viktig for utprøvingen av det kreative materialet i denne fasen.

Mange synes denne fasen er krevende, fordi de ennå ikke vet hva de skal lage. Studentene har ikke noe manus å forholde seg til, og de har ennå ikke funnet en klar idé eller et brennpunkt. De skal lete etter en retning, et brennpunkt i møtet mellom egne interesser og ungdomsskoleelevenes interesser, men i de første ukene møter de ungdommene bare et par ganger, og det er vanskelig umiddelbart å finne ut hva de skal lage teater om, og hvilken retning de skal gå i.

Selv om gruppen har en god arbeidsprosess og god kommunikasjon, er det utfordrende å finne en vei gjennom denne fasen, som preges av mye improvisasjon og leting etter innganger. Som en student skriver i sin rapport: «Samtidig var det utfordrende å 'bare skulle lage noe' for vi hadde ingen anelse om hva vi ville lage eller i hvilken retning vi ville gå» (Produksjonsrapport, 2017). Dette er en kjent utfordring i denne fasen, og vi finner den igjen i litteraturen om devising. Johnston (2006) beskriver hvordan man gjennom improvisasjon leter etter ideer eller noe å gjøre for å finne ideene i denne fasen. Ofte blir ideene delvis utforsket, og man kan plutselig komme et langt skritt videre gjennom improvisasjon på gulvet. Dette kan være svært produktivt, men det kan også være en så åpen fase at improvisasjonene ikke leder noen vei i det hele tatt. Det er som om du leter etter noe, men har veldig lite grep om hva det er du leter etter. Problemet i denne fasen kan sies å være det Vygotsky (1930/1995, s. 32) kaller for «rasering» av de kjente elementene. Det oppstår usikkerhet når sambandet mellom kjente elementer løses opp, og når man er i en fase der man leter etter nye meningsbærende strukturer. Samtidig er det ingen vei utenom denne fasen, og selv om den kan oppleves som risikofylt, må man tåle ikke å vite hva det endelige resultatet blir, og stole på at alt du gjør underveis, vil gi mening til slutt. Vår viktigste jobb som veiledere er

å forsøke å skape trygghet og tillit hos studentene slik at de kan klare å jobbe lekende, utforskende og improvisatorisk, samt unngå at det oppstår angst, sperrer og tilbaketrekking. Dette gjør vi gjennom veiledning og konkrete øvelser som studentene kan ta i bruk for å unngå blokkeringer.

Innad i gruppen kartlegges det hva de enkelte gruppe medlemmene kan, hvilke ferdigheter de har, hva de har lyst til å gjøre i denne produksjonen, hvilke forventninger de har, og hvordan de har lyst til å arbeide sammen. De diskuterer også hvilken organisasjonsstruktur de ser for seg at gruppeprosessen kan ha. Dette kaller vi en kartleggings samtale, og den er viktig for at deltakerne skal bli kjent med egne og andres forventninger til prosessen. I denne fasen blir deltakerne bedt om ikke å velge funksjoner for tidlig. Det er viktig at de ikke låser seg til en bestemt arbeidsoppgave eller hierarkisk struktur fra starten av, men heller bruker de første ukene til å utforske ideer og finne ut hva de har lyst til. I denne fasen rulles det ofte på hvem som leder arbeidet i gruppen. Det utarbeides gruppekontrakt der det nedfelles hvilke rammer gruppen skal jobbe under, hvordan de skal forholde seg til fravær, forseintkomming, visjoner for samarbeidet osv. ... Det er viktig at denne gruppekontrakten dannes på et tidlig tidspunkt, før det oppstår konflikt i gruppen, slik at reglene kan etableres fordomsfritt og uten store spenninger.

Etablering av trygghet i gruppen er noe av det mest sentrale i denne fasen av arbeidet. Gjennom å løse oppgaver sammen, improvisere og samtale, blir medlemmene kjent med hverandres styrker og utfordringer. Det er avgjørende for den videre gruppeprosessen at det etableres trygge rammer for den enkeltes deltakelse. Dette samsvarer med annen forskning på kreative prosesser som fokuserer på viktigheten av trygg deltakelse (Anderson & Wet, 1998) og stor takhøyde i gruppen (Elstad & De Paoli, 2008).

Gruppen utvikler mye materiale gjennom improvisasjon, og vi ber dem om å skrive ned og dokumentere alt dette – siden de ikke vet hva de vil få bruk for senere i prosessen. Dette kaller vi et materialbibliotek. Det består av skriftlige nedtegnelser eller videoopptak av improviserte fysiske sekvenser, bilder eller scener som oppstår i scenografien, tekster og dialoger som dukker opp, sang, musikk og dans/koreografier som utvikles gjennom improvisasjon eller brukes som inspirasjon for arbeidet. Det

utarbeides nye kreative elementer (i henhold til Vygotskys terminologi) som samles i et felles bibliotek som en ressurs for gruppens kollektive hukommelse. I de senere fasene blir dette biblioteket ofte verdifullt, og det er viktig å utvikle så mye materiale (mange ulike elementer) som mulig gjennom improvisasjon og lek i fase én, selv om man på dette tidspunktet ikke vet hva dette materialet skal brukes til.

## Fase 2: Materialutvikling

Fase to dreier seg om å teste ut ideer man har fått i første fase samt å forstørre og forminske de ulike elementene. Denne fasen fokuserer først og fremst på at materialet skal utvikles. I forestillingen vi følger, skriver en student: «Improvisasjonene i fase to var ofte av en annen type enn i fase én. Eksempelvis bar flere av improvisasjonene preg av at de var en reaksjon på det materialet som var utviklet i improvisasjoner tidligere» (Produksjonsrapport, 2017). Dette er også noe som kan sies å være et typisk kjennetegn ved improvisasjon i egenskap teater (Johnstone 2006/2009, s. 16). Man lager nye improvisasjoner i denne fasen, men det typiske er å improvisere videre og videreutvikle noen av ideene man har fått i den første fasen. Johnstone (2006/2009, s. 16) beskriver denne fasen som å få teften av noe og forflytte seg i sikksakk gjennom en prosess som er preget av assosiasjoner, på leting etter det som inspirerer i arbeidet.

I gruppen vi følger, snublet de over ideen til brennpunktet sitt da de fant ordet «underveis». Dette ble en metafor som oppsummerte hvordan studentene opplevde ungdommenes livsfortellinger. Som en student skriver i produksjonsrapporten: «Da innså jeg hva improvisasjonene våre så langt på en måte hadde til felles». Her nærmer gruppen seg en fornemmelse av en retning for arbeidet som gjør at de finner en ny forståelse av det de har gjort. Gjennom det Vygotsky (1930/1995, s. 32) kaller en forstørring av enkelte elementer, begynner gruppen å se en retning i den kreative prosessen.

I denne fasen bestemmer gruppen funksjonsfordelingen for produksjonen. Medlemmene bestemmer selv hvilke funksjoner de ønsker å ha; for eksempel er det noen grupper som har egen dramaturg, mens andre ikke har det. Noen velger å ha en egen koreograf – eller fysisk ansvarlig. Disse valgene står i sammenheng med hvilken kompetanse de ulike medlemmene av gruppen besitter. De vanligste funksjonene er skuespillere,

instruktør, inspisient, dramapedagogisk ansvarlig, lys, lyd, scenografi, kostyme, PR og økonomi. Studentene bestemmer i denne fasen hvem som skal ha hovedansvaret og nestlederansvaret for de ulike funksjonene, men de jobber fortsatt kollektivt med å utvikle ideer til forestillingen.



**Foto 7.2** Videreutvikling av brytemattene til forestillingen *Underveis – i boksen mellom barn og voksen*, eksamensproduksjon NTNU, 2016. På bildet Sunniva Estengård Leistad, Andrea Loe, Henny Marie Schjetne. Foto fra film av Glenn Thomas Krahl Johansen, 2016.

Effektiv tidsbruk gjennom konkret utprøving av ideer er sentralt i denne fasen av arbeidet. Mens gruppene i første fase fokuserer på å etablere kreativ trygghet og å lansere så mange ideer som mulig, er det i neste fase avgjørende at de klarer å bruke tiden på improvisasjonsarbeid – istedenfor å bli sittende rundt et bord og snakke. De kreative elementene som Vygotsky (1930/1995) beskriver, trenger konkret utprøving for at det skal bli progresjon. Dette er en kjent problemstilling i studier av kreative prosesser (Elstad & De Paoli, 2008). En studie av britiske strykekvartetter viser for eksempel at de mindre gode kvartettene brukte mye mer tid på å diskutere istedenfor å spille på øvinger, sammenlignet med de gode kvartettene (Murnighan, Conlon & Murnighan, 1991). Denne problematikken blir særlig tydelig i fase to i teaterprosessene i denne studien. De gruppene som arbeider praktisk med improvisasjoner og med å utføre oppgaver knyttet til produksjonen, jobber mye mer effektivt i denne fasen av arbeidet enn de gruppene som henfaller til lange diskusjoner rundt et bord.

## Fase 3: Utforming og strukturering av materiale

Fase tre dreier seg om å komponere sekvenser til en helhetlig forestilling ved å evaluere og velge, eller velge bort materiale, og å teste ut helhet og rekkefølge. I fase tre går man fra åpen til lukket fase, og funksjonenes rolle blir tydeligere.

I denne fasen står forestillingens helhet og dramaturgi sentralt, og arbeidet preges av dette. Det er en ryddefase, der man leter etter en rød tråd og strukturering av materialet på en måte som gir en dramaturgisk ønsket effekt. Johnstone (2006) er opptatt av at hvis man merker at noe mangler i forestillingen i denne fasen, bør man finne en struktur og nøkkelementer av scenen man mener mangler, for så å improvisere frem «more good stuff along similar lines» (s. 20–21). Gruppen fortsetter å utvikle materiale gjennom improvisasjon i denne fasen, men på en litt annen måte, som en student påpeker: «Denne improvisasjonen var nok også mer gjennomtenkt enn i de tidligere fasene fordi jeg forsøkte å tenke nøye gjennom den eksisterende logikken i materialet» (Produksjonsrapport, 2017). Gruppen opplever også at det mangler noen scener, men velger da å gå tilbake til materialbiblioteket de har utviklet tidligere, for der å se på materiale fra ungdommene når de nye scenene utvikles.

I gruppen vi følger, begynner brennpunktet å bli tydelig i denne fasen, og de knytter det tydelig opp til målgruppen sin. De opplever at scenografien (boksene som er laget av brytematter) både gir inspirasjon til brennpunktet og er et medium som kan vise og symbolisere det. Én student skriver i sin produksjonsrapport:

Vi har valgt å fokusere på det å bli satt i bås, det å være på jakt etter seg selv, det å være annerledes enn andre både positivt og negativt, og det å være selvsikker eller usikker, det å være i endring og å være underveis. Boksene våre er jo rett og slett båser, og inni dem kan så mangt skje, akkurat som i ungdomslivet. Der kan man gjemme seg, finne trøst og trygghet, men også bli innestengt, ufrivillig plassert og sårbar. (Produksjonsrapport, 2017)

Boksene virker med andre ord metaforisk i denne forestillingen og gir studentene et godt utgangspunkt for å fortelle ulike narrativer fra

ungdommenes liv. Boksene fungerer som levende objekter i seg selv når de beveger seg rundt på scenen, opplyst innenfra, slik at lyset reflekteres på gulvet. Når de står stille, er de passive objekter – som også virker som metaforer på ungdommenes liv: å befinne seg i, over, under, eller på utsiden av boksen. Dette er noe som er reflektert i forestillingens tittel: *Underveis – i boksen mellom barn og voksen.*

En gjennomgang av datamaterialet fra tolv forestillingsprosesser viser at overgangen fra fase to til tre ofte er utfordrende når det gjelder forståelsen av funksjonsfordeling innad i gruppene. Når gruppene går inn i en mer lukket fase, blir det nødvendig at de fordeler et tydeligere ansvar for de ulike delene av prosessen (lys, lyd, scenografi, regi osv.) – rett og slett for å sikre fremdrift og effektivitet i produksjonen, slik at alle oppgavene blir gjort. Inspisienten må sette av tid, slik at de ulike ansvarsområdene får mulighet til å arbeide med sin oppgave. Siden gruppene har jobbet kollektivt og vært i samme rom omtrent hele tiden frem til nå, kan det være utfordrende for dem å forstå at funksjonene skal ha en mer selvstendig rolle i denne fasen. Derfor må funksjonene tre frem og ta status over sitt ansvarsområde tydeligere enn tidligere. Dette blir ofte møtt med motstand, og fasen kan utvikle seg til et «omkampstyranni» der alt man har blitt enig om i tidligere faser, blir tatt opp til vurdering og diskutert på nytt. Dette gjelder også hvem som skal være ansvarlig for de ulike funksjonene. Dette er det Maccoy (2005, s. 27) kaller for «storming» i gruppeprosessen: Diskusjonene stormer, og noen ganger oppstår det spenninger eller åpne konflikter innad i gruppen i denne perioden av arbeidet. Vygotsky (1930/1995) påpeker at et sentralt element i denne delen av den skapende prosessen er en forening av dissosiasjoner og forstyrrelse og forminskning av elementene i det kreative materialet, som han kaller assosiasjoner. Det er kanskje ikke så underlig at det fører til utfordringer i en kollektiv gruppeprosess når gruppen må enes om en *felles* forståelse av ulike assosiasjoner, basert på prosesser som skapes individuelt hos hver enkelt student.

Ikke sjelden kommer det forslag om bytte av funksjoner fordi man er uenig i hvordan oppgavene blir løst av den enkelte. På grunn av denne erfaringen har vi innført en delt ansvarsfordeling på hver

funksjon. Det går ut på at alle funksjoner har en hovedansvarlig som vi kaller «ener», og en medansvarlig som vi kaller «toer». På denne måten blir alle funksjonene ivaretatt av minst to personer, og disse har noen å diskutere og samarbeide med for å løse tilknyttede oppgaver. Denne inndelingen gjør det også lettere for gruppen å gjøre endringer innen ansvarsområdene hvis det viser seg at noen ikke egner seg til oppgaven; da kan man bytte fra toer til ener underveis. Siden dette er etablert tidlig i prosessen (i fase to), tar det ofte brodden av følelsen av å være mislykket for den som må gi fra seg hovedansvaret, og studentene blir jevnlig bedt om å evaluere om det er behov for slike bytter. Produksjonen blir også mer robust på den måten, siden det står noen klar til å overta hovedansvarliges oppgave hvis det inntreffer sykdom underveis i prosessen. Fokuseringen på funksjon kan også gjøre det lettere å skille mellom person og funksjon, da det på tilbakemeldinger innad i gruppene legges vekt på at det er måten funksjonen løses på (handlingen) som er utfordrende, og ikke personen i seg selv.

#### **Fase 4: Innøving, forestilling og refleksjon**

I denne fasen legger man siste hånd på verket før forestillingen skal spilles for et publikum. Det vesentlige er å tilpasse forestillingen til det nye spillerommet på ungdomsskolen, der den skal fremføres. Gruppene har frem til nå besøkt ungdomsskolen én gang i uken, og de har bestemt seg for spillested og tatt fysiske mål av sceneområdet. Imidlertid har de bygd opp scenografi, jobbet med lys og lyd og spilt gjennomgangene av forestillingen i universitetets lokaler. Det er derfor krevende å tilpasse seg og justere lys, lyd, stemmebruk, plassering i rom osv. til scenerommet de skal spille i på ungdomsskolen. De har tre dager på seg til å bli kjent med og spille seg inn i det nye spillelokalet.

Fasen preges av fokusering på detaljer, presisjon i spill og plassering av skuespillerne, overganger mellom scener, timing, tempovariasjoner, stemmebruk og tekniske gjennomganger. Forestillingen får sin endelige komposisjon og utkrystalliseres i det Vygotsky (1930/1995) kaller ytre bilder.



**Film 7.1** Utdrag fra promoteringsvideoen til forestillingen *Underveis - i boksen mellom barn og voksen*, eksamensproduksjon NTNU, 2016. Medvirkende i filmen er Karen Jo Fiksdahl, Glenn Thomas Krahl Johansen, Marthe Lovise Klæbo, Nina Simonsen, Sunniva Estengård Leistad, Andrea Loe, Henny Marie Schjetne. Filmet av Glenn Thomas Krahl Johansen, 2016.

Dette er i vår kontekst også en fase for bevisst refleksjon, da hver student leverer en rapport der de reflekter over hvordan de har løst funksjonen de tok på seg i gruppeprosessen. I tillegg reflekterer de over prosessen og eget arbeid under muntlig eksamen i møtet med sensor. Vi pleier å presisere at teaterprosessen ikke er over før de er ferdig med muntlig eksamen, siden denne refleksjonen i etterkant ofte er svært bevisstgjørende og lærerik både for studentene og faglærerne (se kapittel om vurdering av Lene Helland Rønningen).

Det er i den siste fasen gruppen kan skrive ned sitt endelige manus, bli bevisst på og tydelig reflektere over hvilken dramaturgi de har skapt. I forestillingen *Underveis - i boksen mellom barn og voksen* utviklet gruppen en fragmentert dramaturgi og jobbet etter montasjeprinsippet. Gruppen fortalte historiene til fem ulike karakterer og eksperimenterte med rekkefølgen på de ulike sekvensene helt frem til de siste dagene før forestillingen. Gruppen klarte å forene ulike interesser og individuelle preferanser i den siste fasen av arbeidet.

I siste fase er funksjonene svært tydelig definert. Gruppen jobber fortsatt kollektivt, men nå handler det om å hjelpe hverandre med å utføre de



ulike funksjonene. Det vil si at lysansvarlig ber om hjelp til å sette opp lys og gjennomføre lysprøver, kostymearnsvarlig kan få hjelp til å ferdigstille kostymene fra de andre i gruppen, PR-ansvarlig ber om hjelp til å utvikle og publisere PR-materiell osv. Alle vet hvem som er ansvarlig for hva, og de funksjonsansvarlige jobber tett sammen med instruktøren for å ta kunstneriske beslutninger. Det er som oftest instruktøren som har det siste ordet hvis det er uenigheter i gruppen på dette tidspunktet, og det er viktig at studentene er bevisst på hvordan de ønsker å realisere maktfordelingen før de kommer inn i siste fase. I denne fasen blir skuespillerne ofte usikre på om det de gjør på scenen er bra nok, og om ideen til forestillingen holder mål. Instruktørens oppgave blir da å fremholde den kunstneriske ideen som gruppen i fellesskap har skapt gjennom en lang prosess, og å skape trygghet om at det skuespillerne gjør er riktig ut fra den kunstneriske intensjonen de har. Instruktørens jobb er å samle ensemblet, og de kollektive ritualene og arbeidsmetodene som er blitt utviklet gjennom prosessen, er ofte nyttige redskaper for å skape ro og trygghet innad i gruppen.

## Avslutning

Kapitlet har undersøkt hva som kjennetegner de ulike fasene i en egen-skapt produksjon, og hvordan bevissthet om funksjonsinndeling kan være et verktøy for å strukturere prosessen. Kort oppsummert er de ulike fasene preget av følgende:

Den første fasen kjennetegnes av gruppemedlemmenes arbeid med å bli kjent med hverandre, etablere trygghet og å finne et felles startpunkt basert på individuelle ideer som kan åpne opp for videre ideutvikling. De gruppene som finner en materiell inngang og klarer å samle seg om en idé som de utforsker i fellesskap, går lettere inn i neste fase enn de gruppene som sliter med å finne ideer og komme i gang med improvisasjoner.

Den andre fasen preges av materialutvikling og konseptarbeid. Gruppene lager nye improvisasjoner, men det typiske er å improvisere videre og utvikle noen av de ideene man fikk i den første fasen. Ideene blir testet ut på ungdomspublikummet i de ukentlige workshopene på skolene, og studentene får respons og forslag til nytt materiale fra ungdomsskoleelevene.

Gruppen fordeler funksjoner internt, men prosessen er fortsatt åpen, og det kan fortsatt komme kreative innspill fra alle gruppedeltakerne.

I fase tre blir materialet mer tydelig strukturert og komponert. Gruppene leter etter en rød tråd og etablerer en bevisst dramaturgisk tenkning. De komponerer ulike sekvenser som de setter sammen, og de utforsker rekkefølge og struktur. I fase tre går man fra åpen til lukket fase, og funksjonenes rolle blir tydeligere, noe som ofte kan føre til konflikt eller «omkampstyranni».

Den siste fasen preges av finjusteringer, repetisjon, vekt på samspill og timing. Funksjonene er oftest svært tydelig definert, og gruppene fokuserer på å fremføre det produktet de har skapt på en best mulig måte. De gruppene som bruker elever aktivt på scenen, jobber sene kvelder for å innlemme elevene i ensemblespillet på en dynamisk og inkluderende måte. Dette er også fasen for skriftlig og muntlig refleksjon over eget arbeid.

## Referanser

- Aaltonen, H. (2006). *Intercultural bridges in teenagers' theatrical events: Performing self and constructing cultural identity through a creative drama process* (Ph.d.). Åbo: Åbo Akademis förlag. <http://bibbild.abo.fi/ediss/2006/AaltonenHeli.pdf>
- Elstad, B., & De Paoli, D. (2008). *Organisering og ledelse av kunst og kultur*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Govan, E., Nicholson, H., & Normington, K. (2007). *Making a performance: Devising histories and contemporary practices*. London: Routledge.
- Graham, S., & Hoggett, S. (2009). *The frantic assembly book of devising theatre*. London: Routledge.
- Gran, A.-B. (1991). Fornylse av vår tids teater og regikunst. I H. Reistad (Red.), *Regikunst*. Asker: Tell forlag.
- Haagensen, C. (2014). *Lived experience and devised theatre practice: A study of Australian and Norwegian theatre students' devised theatrical practice* (Ph.d.). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/243417>
- Heddon, D., & Milling, J. (2006). *Devising performance: A critical history*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Johnston, C. (2006). *The improvisation game: Discovering the secrets of spontaneous performance*. London: Nick Hern Books.
- Kjølnér, T. (2001). Devised theatre – Experimental drama. I B. Rasmussen, V. Rasusson & H. Heikkinen (Red.), *Nordic voices in drama, theatre and education* (s. 73–90). Bergen: IDEA 2001; Idea Publications.

- Maccoy, P. (2005). *Essentials of stage management*. New York: Routledge.
- Mermikides, A., & Smart, J. (2010). *Devising in process*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Murnighan, J., Conlon, D., & Murnighan, J. (1991). The dynamics of intense work groups: A study of British string quartets. *Administrative Science Quarterly*, 36(2), 165–165. <https://doi.org/10.2307/2393352>
- Parsons, R. (2010). *Group devised theatre – A theoretical and practical examination of devising processes*: LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Rønning, B. (1991). *Folketeater: et begrep og en analysemodell – et teatersyn og en visjon: perspektiver og praksis i og omkring trekk i nordisk teaterutvikling ca. 1968–1990*. (Master). Universitetet i Oslo.
- Vygotsky, L.S. (1930/1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

## KAPITTEL 8

# «Speil, speil på veggen der»: Målgruppearbeid i egenskapt teaterproduksjon for ungdom

*Cecilie Haagensen*

Institutt for kunst- og medievitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

**Abstract:** This chapter examines how theatre performances can be created based on the lifeworld of a specific target group: fourteen-year-old pupils at secondary school. Using a target group as experts during eight workshops, students collaborate with the pupils in trying to make performances that communicate with this age group. By examining nine theatre productions, the chapter shows how different strategies in working with a target group can be implemented effectively in the process of making devised theatre. These strategies are: 1) Finding a focal point for the work in the overlapping field between the interests of the pupils and the students. 2) Developing texts through interviews and verbatim techniques, which allow the pupils' voices to be heard and expressed in an authentic way in the performance. 3) Developing physical material by using techniques from Frantic Assembly and Viola Spolin's methodology as inspiration for the workshops. The chapter shows how the techniques are introduced to the students before they try them out with the pupils. Together, they create physical scenes that are used in the performance. 4) By integrating interactive elements into the performance, the students try out different ways of communicating with the specific target group. The chapter shows how working with a target group forces students to engage in artistic and ethical reflection.

**Keywords:** young people's theatre, target groups, interactivity, focal point, devised theatre production, artistic reflection

**Nøkkelord:** ungdomsteater, målgruppearbeid, interaktivitet, brennpunkt, egenskapt teater, kunstnerisk refleksjon

Sitering av dette kapitlet: Haagensen, C. (2018). «Speil, speil på veggen der»: Målgruppearbeid i egenskapt teaterproduksjon for ungdom. I V. Aune & C. Haagensen (Red.), *Teaterproduksjon. Ti produksjonsetetiske innganger* (Kap 8, s. 199–221). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.43.ch8>  
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

## Innledning

Kapitlet undersøker hvordan man kan jobbe med en gruppe ungdommer i dramapedagogiske workshops for å generere materiale til egenskapte teaterproduksjoner. Med egenskap (eller *devised*) teaterproduksjon menes det produksjoner som ikke tar utgangspunkt i et ferdig skrevet manus, men istedenfor henter materiale til forestillingen fra deltakernes livserfaringer og opplevelser (Haagensen, 2014).

Kapitlet tar for seg fire måter å utvikle materiale til forestillinger; utvikling av tema, utvikling av fysisk materiale, utvikling av tekst og til slutt bruk av interaktivitet. Den beskriver hvordan teaterproduksjonsprosessen krever kunstnerisk og etisk refleksivitet.

Datamaterialet som ligger til grunn for kapitlet, er ni forestillingsprosesser, 58 individuelle rapporter, ni felles rapporter for hver av gruppene, samt undervisningsopplegg fra dette produksjonsemnet fra en treårsperiode (2014–16).

I disse bachelorproduksjonene, som heter «Prosjektteater for ungdom», jobber studentene ute i tre ulike ungdomsskoler i Trondheim. De samarbeider med elevene på niende trinn om å produsere egenskapte forestillinger basert på ungdommenes livserfaringer og interesser. Vi kaller disse gruppene for referansegrupper og betrakter dem som eksperter på målgruppens ungdomskultur. Med målgruppe mener vi ungdomsgruppen som publikum. Hver studentgruppe gjennomfører en to-timers workshop med en referansegruppe på mellom tolv og førti elever hver uke i åtte uker. Målet med kapitlet er å beskrive og analysere hvordan man kan jobbe aktivt med elever på niende trinn som referansegruppe for å skape et materiale til forestillingen på en måte som kommuniserer med ungdom som publikum. Referansegruppearbeid i denne sammenhengen betyr at man jobber tett på en bestemt gruppe mennesker, i en lokal kontekst, for å fremskaffe informasjon, inspirasjon og materiale som kan brukes i arbeidet med å skape en teaterforestilling. Det dreier seg om 14-åringer som befinner seg i en brytningstid mellom barndom og ungdom. Vi skal se litt nærmere på hva som preger denne perioden i livet.

## Ungdom

Ungdomsbegrepet er brukt ulikt både i litteraturen og i dagligtalen. Grunnleggende kan man definere det på to måter: som livsfase og som generasjon (Drotner, 1995, s. 16). Å være ungdom er en bestemt livsfase som skiller seg ut fra barndom og voksenliv. Det finnes unge til enhver tid, men hvilke rammer de har rundt seg, hvilket samfunn de vokser opp i, og hvilke trender og ideer som er gjeldende, er forskjellig for de ulike generasjonene av ungdom. Den tyske sosialpsykologen Thomas Ziehe påpeker at i debatter om ungdom finnes det tre bilder som ofte blandes sammen (Ziehe, Fornäs & Nielsen, 1989). Noen ganger handler diskursen om fysisk ungdom ( gjerne opp til 17 år). Ofte handler den om psykisk ungdom (opp til 22 år). Men oftest handler den om kulturell ungdom (som kan være opp til 40–50 år). Slik blir det allmenne bildet av ungdomsbegrepet en merkelig collage.

Elevene som er referansegruppe for teaterarbeidet i vår kontekst, er 14 år, og kan derfor beskrives som både fysisk, psykisk og kulturell ungdom. Teaterstudentene er som regel mellom 19 og 30 år, og kan dermed sies å være både kulturell og psykisk ungdom, da de gjerne leter etter egen identitet og er konsumenter av kulturelle ungdomsobjekter. Elevene og studentene kan allikevel sies å tilhøre ulike generasjoner ungdom, siden samfunnsutviklingen og trendene i ungdomskulturen, særlig gjennom sosiale medier, endrer seg hurtig. Mange av våre studenter oppfatter seg selv som ungdom – og relativt like elevene i ungdomsskolen. I løpet av teaterproduksjonen og møtet med elevene endrer de ofte oppfatning av dette, siden de i møtet med elevene skjønner at de er blitt unge voksne som er ferdig med ungdomsskolen og med de individuelle og sosiale utfordringer som ungdomsskolelivet medfører. Identitetsutviklingen er også annerledes, noe vi skal se nærmere på litt senere.

## Ungdomsteater

Kapitlet undersøker referansegruppearbeid rettet mot ungdom som målgruppe. Manon van de Water (2012) forsker på ungdomsteater og påpeker at ungdomsteatret internasjonalt er et marginalisert felt innen både forskning, litteratur og praksis. Historisk sett er det blitt behandlet og forstått som «noe annet» enn «teater for voksne», med en underforstått

målsetting om å oppdra barn for å få ønsket adferd gjennom å tilby dem «passende underholdning» og «muligheter for læring» (van de Water, 2012, s. 11). I motsetning til dette ser vi i vår praksis på ungdom som kulturprodusenter, og målet med våre produksjoner er å jobbe med ungdom i en spesifikk kontekst og reflektere tilbake bestemte fenomener fra deres livsverden. Sandra Gattenhof (2004) har gjort et omfattende studie av australsk ungdomsteater, og finner at i de praksisene der ungdom er medskapere, fungerer de som kulturprodusenter, som «drivers of change». Dette står i sterk kontrast til det van Manon hevder lenge har vært det rådende synet på ungdomsteater (Theatre for Young People (TYA)): «TYA has been placed in a marginalized position, not recognized as contributing to national cultural production» (van de Water, 2012, s.5). Louise Gough og Judith McLean (1999) påpeker på sin side at unge menneskers stemmer ofte ikke blir hørt i teaterarbeidet, og at unge ofte føler at det de har å si, ikke er viktig nok eller verd å utforske.

I vår praksis tar vi utgangspunkt i samtaler med ungdommene i referansegruppen og forsøker å finne frem til hva de har på hjertet, for deretter å iscenesette deres interesser og livsanskuelser. Dette plasserer praksisen vår i en sjelden kategori, da vi ser ungdommene som medskapere og eksperter på sin egen livsverden. Produksjonene befinner seg i en unik situasjon også på andre måter. Vi er nemlig ikke underlagt krav til ungdomsskolens faglige læringsmål, og det ligger ingen føringer om å lage «pedagogisk riktig» teater for ungdommene. Vi er heller ikke underlagt krav om billettsalg eller økonomisk fortjeneste, og disse faktorene gjør at våre studenter er fristilt til å lage teater som genuint speiler en ungdomskultur. Dermed kan de konsentrere seg om å lytte og spille tilbake materialet fra ungdommene på en kritisk og utforskende måte.

## Ungdom og identitet

Et tema som stadig dukker opp i forestillingene vi produserer ved NTNU, er ungdoms identitet. Dette er et tema som raskt dukker opp når studentene kommer i kontakt med ungdomsskoleelevene. I et av spørreskjemaene som studentgruppen ga til elevene, spurte de om hva som kjennetegner en niendeklassing i dag. Ett av svarene var følgende:

«Opptatt av utseende, karakterpress, popularitet, det å være best eller perfekt» (Produksjonsrapport, 2016). Her ser vi et eksempel på hvordan identitetsspørsmål står på spill.

Identitet kan sies å beskrive det bildet vi har av oss selv og vår personlighet. Det finnes ulike dimensjoner av identitet som personlig, sosial og kulturell identitet, og disse står i et gjensidig forhold til hverandre (Frantzen & Vettenranta, 2012). *Personlig identitet* handler om den oppfatningen man har om seg selv, og den skapes i nær relasjon til de umiddelbare omgivelsene. *Sosial identitet* viser til personens opplevelse av seg selv i relasjon til andre og hvordan andre ser på en. I ungdomstiden er det for mange særlig viktig å tilhøre en sosial gruppe og dele et sosialt fellesskap gjennom en sosial identitet. *Kulturell identitet* handler om å være kulturelt lik andre og dele interesse for en bestemt type musikk, preferanser for sosiale medier, klesmote, filmer og så videre (Frantzen & Vettenranta, 2012). I vår teaterkontekst er det en viktig oppgave for studentene å identifisere alle disse tre aspektene ved ungdommenes identitet. Vi skal senere i kapitlet se hvordan dette skjer i praksis.

I den tidlige ungdomstiden er identitetskonstruksjonen særlig viktig. Fra en sosialpsykologisk synsvinkel viser Erik H. Erikson (1992) hvordan identiteten skapes gjennom en rekke viktige faser i barne- og ungdomsårene, der personen forsøker å nå frem til en samlet og integrert selvforståelse.



**Foto 8.1** Utforsking av samspill og identitetskonstruksjon i forestillingen *Metamorfose*, eksamensproduksjon ved NTNU, 2016. Medvirkende i filmen Silje Renate Langholm og Iven Celin Åråk. Foto fra film av Nils C. Boberg, 2016.



Mens det moderne identitetsproblemet handler om hvordan man konstruerer en identitet og holder den stabil, handler det postmoderne synet på identitet om hvordan man unngår fiksering og holder alle muligheter åpne (Bauman, 1996). Ifølge Ziehe (2009) har vi i den vestlige verden utviklet et mulighetssamfunn gjennom den kulturelle frisettningen der vi som følge av fremveksten av velferdssamfunnet har gått fra et skjebnesamfunn til et valgsamfunn. Det betyr at identitet kan skapes og forhandles, fremfor å tildeles. Men denne friheten er påvirket av ulike markedskrefter som forteller oss hvordan vi skal se ut (kan medføre kroppspress), oppføre oss (kan medføre konformitet) og hvilken livsstil vi skal ha (normer for hvordan vi skal leve livet vårt) osv. Det Ziehe (2009, s. 96) kaller for «post-detradisjonalisering», gir nye muligheter når det gjelder å skape nye familiestrukturer, økonomiske muligheter og ha rett til religionsfrihet. Men utviklingen innebærer også omkostninger for enkeltindividet i form av narsissistiske psykologiske strukturer, press, samt opplevelse av kaos og angst for ikke å være god nok. Dette rammer særlig unge mennesker, som er i en fase der de skal finne ut hvem de vil og kan være. Dette gjenspeiles i NOVASs rapport om norsk ungdom og psykisk helse på ungdomstrinnet (Bakken, 2017). Den viser at de fleste barn og unge i Norge har god psykisk helse, men det er allikevel en betydelig andel av denne gruppen som sliter med angst, depresjon og andre psykiske vansker. NOVA skriver i rapporten at «selv om de fleste trives og er godt fornøyd, er det mange som opplever bekymringer i hverdagen. Særlig er det mange jenter som opplever skolen som stressende. Et viktig funn fra årets undersøkelse er at omfanget av psykiske helseplager fortsetter å øke» (Bakken, 2017, s. 4). Dette er en del av virkeligheten studentene må forholde seg til når de skal ut og møte elevene på niende trinn.

## Målgruppearbeid

I arbeidet med ungdom som målgruppe jobber vi med utvalgte referansegrupper fordi vi ønsker at studentene skal forstå og sette seg inn i andre menneskers liv og interesser. Dette er en forutsetning for god kommunikasjon med målgruppen og en viktig drivkraft i arbeidet. I dette ligger

det også et ønske om å gi stemme til ungdommene gjennom å formidle deres perspektiv og blikk på verden – ved å gi referansegruppens materielle scenisk form.

Et annet aspekt ved målgruppearbeidet er ønsket om å involvere og engasjere ungdommene i det konkrete arbeidet med forestillingen. Dette kan gjøres på mange ulike måter, og noe av utfordringen for studentene er å undersøke og forske på hvordan man kan engasjere målgruppen. Dette innebærer et deltakerperspektiv på teaterproduksjon som ligger som en forutsetning i vårt arbeid. Gjennom workshopene blir studentene kjent med elevene, og disse personlige møtene er svært viktig for å skape engasjement og forståelse hos begge parter.

Arbeidet med målgruppen er inspirert av Suzanne Ostens teaterarbeid i Sverige. Osten er en pioner innen barne- og ungdomsteatret gjennom sine iscenesettelser av tema som tidligere var ansett som tabuer innen kunst for barn og unge, som selvmord, spiseforstyrrelser, schizofreni og skilsmisse. Hun tok tidlig i bruk referansegrupper (Svens, 2002), og når hun arbeider med slike grupper i skoler, gjør ensemblet og barna improvisasjoner sammen, eller de viser hverandre små biter og diskuterer dem (Elnan, 2009). Hun inviterer ofte inn gjesteforelesere eller eksperter for å belyse det aktuelle temaet ensemblet jobber med. En av skuespillerne har uttalt at «Every production is like a small university» (s. 2), der de forsker i ulike innfallsvinkler til tematikkene. Grunninnstillingen i arbeidet er en dyp respekt for referansegruppen og deres persepsjon av verden. Manon van de Water (2012, s. 65) minner oss om at dette absolutt ikke er en selvfølge innen teaterfeltet, som ofte er voksenstyrt og henvender seg til voksne som vil kjøpe teaterbilletter til sine ungdommer basert på deres egne preferanser fremfor ungdommenes.

Videre er improvisasjon og utforsking selve grunnkjernen i Ostens egenskapte teaterpraksis, og hun er inspirert av improvisasjonsteknikker fra en rekke praktikere som Jacques Copeau, Konstantin Stanislavski, Joan Littlewood, Keith Johnstone og Philippe Gaulier (Elnan, 2009). Osten bruker publikum aktivt i forestillingsprosessen gjennom referansegrupper for å få førstehånds kjennskap til den aktuelle tematikken og for å få tilbakemeldinger underveis i det kreative arbeidet. Det arbeidet

med improvisasjon, research og med referansegruppen som har blitt gjort i Suzanne Ostens teaterpraksis, er noe vi har blitt inspirert av og tatt med oss inn i teaterproduksjon ved NTNU.

Vårt arbeid med referansegruppen omhandler minst fire ulike områder: Det ene er studentenes møter og workshoper med referansegruppen gjennom åtte uker i produksjonene. Det andre er studentenes observasjoner av den generelle målgruppen i skolegården og andre sosiale sammenhenger. Det tredje er å invitere referansegruppen med i selve gjennomføringen av forestillingen på og bak scenen, og det fjerde er å engasjere målgruppen aktivt som publikum i teatersalen under forestillingen.

En viktig forberedende del av målgruppearbeidet er å gjøre research på alderstypiske trekk ved målgruppen før studentene oppsøker ungdomsskolen. Selv om det er store individuelle forskjeller i målgruppens utvikling, er det viktig å identifisere fysiske og motoriske trekk, sosial og følelsesmessig utvikling for denne aldersgruppen gjennom å lese om dette (Tetzchner, 2001). Målgruppens sosiokulturelle miljø er svært sentralt for å forstå målgruppearbeidet, og siden de populærkulturelle uttrykkene er i kontinuerlig endring, blir studentene bedt om å observere elevenes væremåte, kroppslige uttrykk, språklige sjargong, hvilke sosiale medier de benytter, hvilke TV-serier og filmer de ser, kleskoder, musikkpreferanser og så videre. Alt dette er potensielt materiale som kan brukes i forstillingsarbeidet.

Hensikten med referansegruppen er å produsere teater som skal kunne kommunisere med målgruppen. Når ungdomsskoleelevene blir spurt om hvilke ønsker de har for studentenes teaterproduksjoner, er svaret som oftest at de vil se noe som gjenspeiler deres eget liv og deres egen hverdag (produksjonsrapporter). Vi ønsker at studentene skal produsere materiale som målgruppen kan kjenne seg igjen i. Samtidig ønsker vi å utfordre målgruppen gjennom å produsere materiale som kan utfordre dem, hvor de kanskje kan se og oppdage noe de ikke visste om på forhånd. Vigdis Aune (2004) formulerer dette metaforisk gjennom å sammenligne forestillingene med hamburger eller sushi. Mens de fleste ønsker seg hamburger, kan vi også tilby elevene noe de kanskje ikke har sett eller smakt før, som sushi. Dette er et stadig tilbakevendende tema innen kunstproduksjon for barn og unge, formulert som spenningsfeltet mellom «kunst

eller kommers» av Lise Hovik og Lisa Nagel (2017), som studentene må forholde seg til.

## Utvikling av tema og brennpunkt

I våre egenskapede teaterproduksjoner er det avgjørende at studentene finner et tema eller brennpunkt som de ønsker å undersøke og jobbe med i produksjonen, og som gir retningen for forestillingsprosessen siden de ikke har et manus å jobbe etter. Barbro Rønning (2016) har utviklet brennpunkt-terminologien og skriver at «et brennpunkt viser til noe som er fokusert, klart og avgrenset. Et punkt hvor temperaturen stiger maksimalt. Et sted hvor det snart begynner å brenne» (s. 19). I vår kontekst handler det om å finne et tema gjennom utforskning av materialer, objekter, scenografi, lys, lyd, og sosiale medier. Det handler også om å kjenne etter i sitt eget liv – å være på utkikk etter noe som engasjerer og utfordrer studenten og hans/hennes medstudenter. Vi tilbyr seminar i scenografi, lys og lyd som legger til rette for å gå på slike oppdagelsesreiser, og vi forøker å lære studentene det vi kaller for *samsansing*: «Det henviser til en tilstand der vi er sansende og tilstedeværende og tar innspill underveis» (Rønning, 2016, s. 20). I tillegg til å finne kilden til brennpunkt og *samsansing* innad i produksjonsgruppen er det viktigste for studentene å undersøke livsverdenen til elevene på niende trinn. Gjennom observasjon, samtaler og intervjuer med fjortenåringene må produksjonsgruppen finne et felles brennpunkt i det overlappende feltet mellom deres egen og elevenes livsverden. Her gjelder det å lytte og spørre og observere, og jeg pleier å si at de som lytter best til målgruppen og jobber tettest med referansegruppen, er de som klarer å lage de beste forestillingene.

I forestillingen *Metamorfose* (2016a) formulerte gruppen brennpunktet sitt som et tematisk spørsmål: «Kan et individ ha en egenskap identitet eller er identiteten kun en samling speilinger fra andre mennesker?» (Produksjonsrapport, 2016). Her utforsker de forholdet mellom individuell og sosial identitet, som ble beskrevet tidligere i kapitlet. Denne problemstillingen kom de frem til gjennom samtaler med ungdomsskoleelevene og gjennom diskusjoner innad i gruppen. Studentene skrev ned ord som

både de selv og ungdomsskoleelevene forbandt med ungdomstiden. De skrev om arbeidet med brennpunktet i sin produksjonsrapport, og sitatet under viser hvordan de jobbet både med fysiske materialer og tema, der materialet ble en del av temaet i forestillingen:

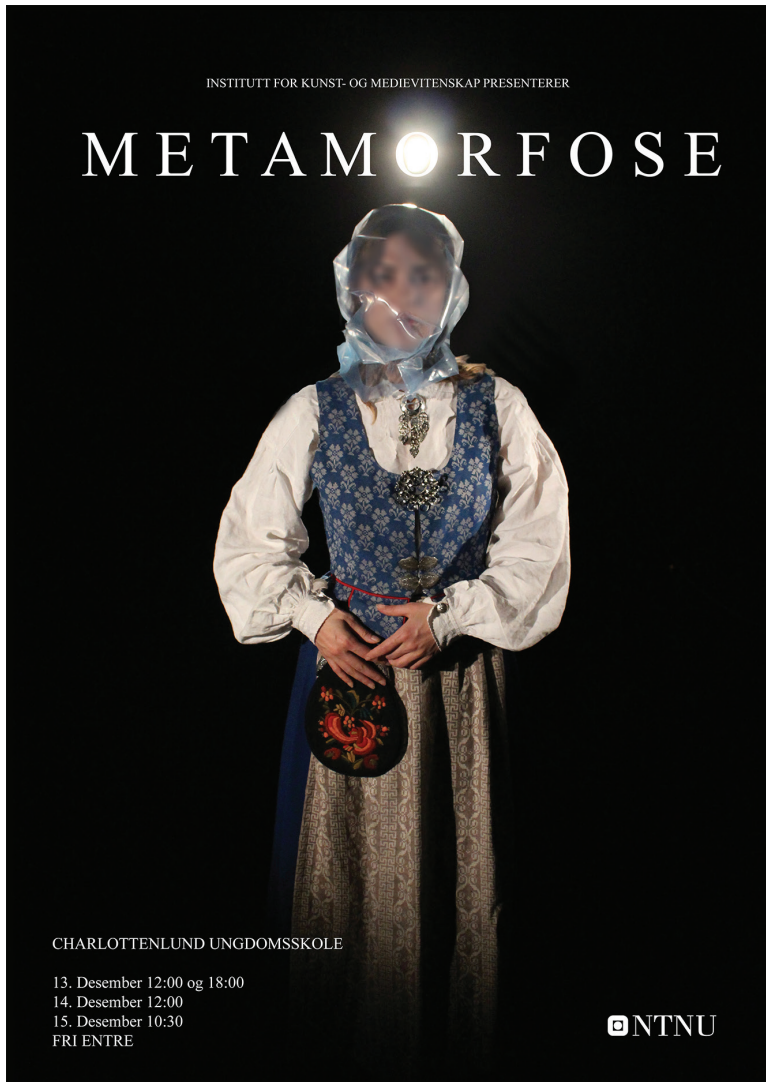
Når vi var ferdige med å skrive ned ord vi forbinder med ungdomstiden, fant vi at over halvparten av ordene handlet om den psykiske delen av ungdomstiden. Vi hadde jobbet med plast som scenisk element før dette og vi kjente at dette passet sammen. Plast var for oss et symbol på en psykisk mur. Dette skapte en diskusjon i gruppa. Hva er egentlig identitet? (Produksjonsrapport, 2016)

Gruppen jobbet videre med plast som scenografisk element for å formidle hvordan identiteten er uklar og forvridt, hvordan den har flere lag, og hvordan man kan skjule seg bak ulike lag i formidlingen av seg selv.



**Film 8.1** Utdrag fra *Metamorfose*, eksamensproduksjon NTNU, 2016. Medvirkende i filmen er Erika Einarsen, Ingunn Elverum, Mari Hovde, Kamilla Kårli, Silje Renate Langholm, Oda Mari Skarsholt Setsaas, Tord Bergvoll Stavrum og Iven Celin Åråk. Filmet av Nils C. Boberg, 2016.

På bildet bilde 8.2 ser vi plakaten fra forestillingen der karakterens hode er pakket inn i plast, og der hun er iført den tradisjonelle trønderbunaden. Forestillingen tar opp konfirmasjon og identitet som tema, og platen brukes som bilde for å skape refleksjon rundt uklar identitet i denne fasen av livet.



**Foto 8.2** Plakat fra *Metamorfose*, eksamensproduksjon NTNU, 2016, laget av Erika Einarsen. På bildet Erika Einarsen.

Utvikling av brennpunkt er noe som tar tid, og det endrer seg som oftest underveis i studentenes produksjonsprosess. I forestillingen *På kanten av virkeligheten* (Teaterproduksjon, 2015) formulerte gruppen brennpunktet sitt i samarbeid med referansegruppen på ungdomsskolen slik: «Gaming som virkelighetsflukt.» De skriver i sin produksjonsrapport at

«gjennom hele prosessen har vi ikke helt kommet frem til et spesifikt brennpunkt, men det har hele tiden utviklet seg fra der vi startet (...) Og ut ifra forskjellige historier vi har fått fra både oss i gruppen og elevene på Hoeggen, kom vi frem til 'Gaming som virkelighetsflukt'» (Produksjonsrapport, 2015). Med utgangspunkt i brennpunktet skapte gruppen en rød tråd og laget en forestilling om en gutt som kommer i kryssilden under foreldrenes skilsmisse, og flykter inn i gamingverdenen for å finne en bedre virkelighet. Gjennom dataanimasjoner, direkteoverføring av dataspill på storskjerm og levende spill i rommet utforsket gruppen hvordan hovedpersonen kunne gå inn og ut av ulike virkeligheter, og lot publikum reflektere over hva som var virkelighet og hva som var spill. På denne måten utforsket gruppen personlig identitet gjennom narrativer, sosial identitet gjennom å fokusere på ulike virkeligheter, og kulturell identitet gjennom å bruke dataspill og gaming som medium.

Utvikling av brennpunkt handler om både å lytte innover i seg selv, lytte til medstudenter og lytte til ungdomsskoleelevene. Det handler også om å lytte til materialer og scenografiske elementer, lyd og lys – og la dette smelte sammen, slik at teatrets virkemidler er fortellere og formidlere av brennpunktet i seg selv. Dette er en krevende multimodal øvelse hvor man trenger tålmodighet, nysgjerrighet, pågangsmot og ikke minst god veiledning. Veilederens viktigste funksjon er – etter min erfaring – å formidle trygghet om at gruppen vil finne svar etter hvert, og hjelpe gruppen til å lytte til seg selv, materialene de jobber med og hverandre i prosessen, som vi kaller for samsansing. Gjennom stadige refleksjoner rundt metodikk, etikk og sceniske virkemidler etableres det rom for refleksiv utforskning i teaterprosessen.

Så godt som alle forestillingene benytter seg av sirkulær dramaturgi og montage-prinsipper. Forestillingene er som oftest ikke-lineære, men formidler flere sidestilte stemmer og sannheter. Disse formidles som parallelle eller kontrasterende historier. Dette stemmer overens med Gattenhofs (2004) forskning på ungdomsteater, som viser at i ungdomsteater som blir skapt i fellesskap mellom flere ungdommer, får forestillingene flertydige stemmer og sidestilte narrativer. Temaene i studentenes ungdomsteaterproduksjoner spenner fra sosiale medier til mobbing, gaming, identitetspress, kroppspress og familierelasjoner, for å nevne noen. Disse



temaene er relatert til både personlig, sosial og kulturell identitet. For å gi liv til disse temaene benytter vi oss av fysiske innganger i referansegruppearbeidet, og disse skal vi se nærmere på nå.

## Utvikling av fysisk materiale

For å kunne jobbe frem sceniske ideer introduseres studentene for ulike skuespillermetodikker i løpet av studiet. Når vi skal skape et felles utgangspunkt for det fysiske arbeidet med teaterforestillingen på dette produksjonsemnet, anvender vi den fysiske baserte skuespillermetodikken til Frantic Assembly. Vi gjennomfører én dag med lærerstyrt workshop, der studentene blir kjent med konkrete øvelser og introdusert for metodikken.

Frantic Assembly er et engelsk teaterproduksjonskompani som startet sin virksomhet i 1994. Kompaniet bruker devisingmetodikk og jobber kollektivt i utviklingen av forestillinger. Fysiske teaterteknikker blir benyttet, og øvelsene er kjent for å være enkle å utvikle. De kan bygges ut trinnvis til å bli mer kompliserte koreografier, scener eller fysiske partiturer (Smith, 2013). Metodikken er valgt fordi den er enkel å lære, og det finnes gode beskrivelser av teknikken og øvelsene i bøker (Graham & Hoggett, 2009), i tillegg til gode nettressurser som viser hvordan gjennomføringen skal skje. Øvelsene kan utvikles til koreografier og konkrete scener.

Vi benytter oss også av Viola Spolins teaterøvelser, som er vår hovedmetodikk på bachelorstudentenes første produksjonsemne (Spolin, 1963/1999, 1999). Et eksempel fra produksjonen *Speil, speil på veggen der* (2016b) kan vise hvordan veien fortoner seg fra lærerstyrt fysisk workshop, via aktivt målgruppearbeid, til ferdig scene.

I teatersalen er studentene samlet, og vi starter avspenningsøkten liggende på gulvet. Vi gjennomgår kroppsdel for kroppsdel for å bli bevisst på sensomotoriske prosesser i kroppen. Deretter deles klassen i to og står på to linjer med ansiktet vendt mot hverandre. Den ene linjen (A) beveger seg sakte, og de som står på den andre linjen (B) skal speile alt det som A gjør. De bytter på å lede, og etter hvert blir det uklart hvem det er som leder bevegelsen, og hvem det er som følger. Denne øvelsen utfører studentene en rekke ganger i undervisningen.



Studentene tar med øvelsen til elevene på ungdomsskolen og lærer den bort så presist de kan. Elevene jobber konsentrert med å avspeile hverandre. Deretter snakker elevene og studentene sammen om forestillingen og om hvordan speiling av hverandre er viktig i hverdagen. I forestillingen ønsker studentene å vise hvordan hovedpersonen, *Espen*, har et vendepunkt, «et møte med seg selv», i prosessen med å tørre å stå frem som homofil. De diskuterer hvordan de kan fortelle dette scenisk sammen med ungdomsskoleelevene. Underveis i samtalen får de en idé: Hva om en av guttene gjør speiløvelsen sammen med studenten som spiller *Espen*? Sammen går de ut på gulvet og starter å utvikle en scene der *Espen* ser seg i speilet, og hvor den unge utgaven av ham selv speiler den andres bevegelser svært presist og sømløst. De henter en dørramme/speilramme som de stiller mellom seg. Etter hvert ser de ut som én person med et felles kroppsspråk, med samme bevegelser. Improvisasjonen med speiløvelsen utvikler seg, og på ett tidspunkt vil ikke den yngre «skyggen» følge den eldre lenger og trer ut av speilet/dørrammen, mot den eldre *Espen*.

De utvikler en koreografi ved hjelp av Frantic Assemblys metodikk der de «slåss» med hverandre, og der den yngre *Espen* løfter den eldre *Espen* ut av speilet, bærer ham frem på scenen og plasserer ham midt i spotlights. Den yngre *Espen* gir ham kraft til å stå der på egne ben, før han forlater scenen. På denne måten viser de gjennom bevegelse og fysisk spill hvordan *Espen* endelig tør å stå frem med den legningen han har. Han hjelper seg selv.

Studentene og elevene gjør aktiv bruk av øvelsene de har lært. Vi ser hvordan studentene bruker Frantic- og Spolin-metodikken de lærer på workshopene, lærer dem videre til elevene og – med bakgrunn i felles metodikk – blir i stand til å skape scener som blir sterke uttrykksformer for brennpunktet deres i forestillingen. Eksempelet viser også hvordan den kreative transformasjonen foregår. Hvis vi bruker speilet som metafor, snakker vi ikke her om en direkte avspeiling, men vi kan heller se for oss et «tivolispeil» som fordreier, forstørrer og forminsker historien. Studentene tar utgangspunkt i et tema og historier som er hentet fra elevenes livsverden, som i dette tilfellet handler om å finne ut hvilken seksuell legning man har. I den kreative prosessen brukes det ulike øvelser, teknikker, materialer og improvisasjoner som forstørrer deler av historien

og forminsker andre. Historien gis materiell og kroppslig form gjennom improvisasjonen mellom *Espen* og ungdomsskoleeleven, og den blir formidlet på en annen måte enn slik temaet ble fortalt i utgangspunktet. Dette viser hvordan det skapes et nytt performativt uttrykk basert på virkelige hendelser i elevenes livsverden. Det viser også hvordan vi jobber med interaktivitet i prosessen, noe vi kommer tilbake til etter å ha sett nærmere på hvordan tekstmateriale kan utvikles ved hjelp av verbatime teknikker.

## Utvikling av tekstmateriale

Intervju med elever i referansegruppen og transkripsjon av disse intervjuene brukes som utgangspunkt for tekstutvikling, scene- og dialogarbeid. Det er en sterk tradisjon ved NTNU å benytte seg av intervju og transkripsjon for å produsere tekst til forestillinger (Se Ane Justvik (2014), Aimee Kaspersen (2017), Christina Søhol (2018)). Denne tradisjonen kan knyttes til dokumentbasert teater (Aune, 2017) og verbatimt teater, det vil si teater som benytter tekster som er ordrette gjengivelser av vitnesbyrd eller intervjuer. Hughes (2009) definerer verbatimt teater på denne måten: «[...]verbatim theatre [is]constructed from the words of people involved in the events dramatised on stage, and drawn from documented records, personal testimony and interview material» (s. 92). Et vesentlig aspekt ved verbatimt teater er at det bunner i en demokratisk prosess, noe som også knytter tradisjonene til devised teater (Aune, 2017; Hughes, 2009). I vår sammenheng handler det om å benytte verbatime teknikker for å la ungdommenes stemme komme tydelig frem. Studentene gjennomfører intervjuer med referansegruppen om sentrale tema de undersøker i prosessen, for eksempel kroppspress, stress, sosiale medier, ungdommenes hverdag, forhold til venner, familie, egen kropp osv. Intervjuene tas opp på video eller andre opptaksenheter og transkriberes ordrett i ettertid. Det vil si at talemåten også skrives ned, slik som «ehh», «hmm», «asså». For eksempel:

Intervjuer: – Ka e du redd for?

Elev: æ veit ikke helt ... mm...

Intervjuer: – Tenk på det

Elev: æ e redd for at folk skal ... ehh... bli sur på mæ

Intervjuer: – For ting du gjør eller koss du e?

Elev: når folk bli sur på mæ bli æ liksom reidd, ... d e litt rart, men ja.

Intervjuer: – Mmm ...

Elev: å lev opp t forventningen foreldran mine har t mæ, siden søstra mi va ganske problematisk da. Og da forveinte dæm at æ ska være bedre enn hu, siden at æ ja ... Å vær mye bedre på skolen enn hu å sånn. Om æ ikke klare det så ... æ vil liksom ikke skuff dæm.

(Transkripsjon fra intervju av elever hentet fra produksjonsrapport, 2016)

Denne teksten blir så prøvd ut som en scene, og skuespillerne må forholde seg strengt til teksten akkurat slik den er. Når man lar elevenes stemmer komme frem på scenen gjennom transkriberte intervjuer, blir stemmene deres gitt autoritet og oppmerksomhet, og på denne måten legges det til rette for en demokratisk prosess. Det ligger også mye gjenkjenning i bruk av språk – slangord, sjargong og talemåter i ungdomskulturen som jo er i kontinuerlig endring, og som studentene ønsker å fange opp og bruke for å kommunisere med målgruppen. Her viser de verbatime teknikkene seg å være hensiktsmessige for studentene.

Ved å knytte de verbatime teknikkene opp mot Frantic Assemblys skuespillermetodikk legger vi vekt på å formidle språk og spillestil på en nøytral måte, det vil si uten å legge en psykologisk spillestil til grunn for arbeidet, men heller fokusere på å utføre handlinger og avgi replikker så nøytralt som mulig. Denne metodikken legger til rette for at hvem som helst skal kunne opptre som skuespillere på scenen, fordi den i sin enkelhet ber aktørene om kun å utføre handlinger og avsi replikkene uten å undersøke dybdespsykologiske aspekter hos karakteren. Dermed stiller den mindre krav til skuespillerferdigheter.

Analysen av bruk av verbatime teknikker i produksjonen viser at denne måten å produsere tekst på er hensiktsmessig av tre ulike grunner. For det første er det en metodikk som er mulig å gjennomføre for våre studenter med enkle hjelpemidler. For det andre produseres det på denne måten tekster som virker autentiske i uttrykket og som kan kommunisere godt med målgruppen. For det tredje er dette tekster som er spillbare for relativt utrente skuespillere. I våre teaterproduksjoner for ungdom bruker de

fleste gruppene denne teknikken (i større eller mindre grad). Hensikten er å etablere et formspråk som målgruppen kan kjenne seg igjen i, og som de lett kan identifisere seg med. Faren med bruk av verbatime teknikker er at hvis tekstene ikke blir kritisk vurdert og perspektivert gjennom sammenstillinger med annet materiale eller refleksiv mediering, kan de fremstå som direkte og «platte» i iscenesettelsen. Ungdomskulturen kan da bli fremstilt som fordømmende og stilles i et dårlig lys. I tillegg er det en fare for at medelever kan kjenne igjen historier om seg selv og andre, og det er derfor viktig å gjøre etiske vurderinger i bruken av verbatimt materiale.

## Utvikling av interaktivitet

I vår sammenheng opererer vi med to betydninger av interaktivitet: som samarbeid med referansegruppen underveis i prosessen (aktiviteter sammen med elvene – elevene som medskapere) og som virkemiddel eller grep i selve forestillingen (interaktivitet med publikum). Interaktivitet med publikum utvikles sammen med referansegruppen og prøves også ut sammen med elevene i de dramapedagogiske workshopene.

Lise Hovik og Lisa Nagel (2014) viser hvordan man kan differensiere mellom ulike grader av interaktivitet i samspillet med publikum. Den første og mest lukkede graden er det de kaller en «Lukket, dramatisk- verk-orientert form», der man appellerer til publikums fantasi. Det andre er en «Lukket, fortellende form der man ber publikum om råd, eller bidra med verbale innspill». Dette har vi mange eksempler på fra våre produksjoner, der studentene spør publikum om hva de ønsker seg til jul, for eksempel i en av forestillingene som handlet om julefeiring. Det tredje er det Hovik og Nagel (2014) kaller «Lukket, styrt, aktiviserende deltakelse», der publikum blir bedt om å gjøre bevegelser eller lyder fra tilskuerplass. Dette er også en vanlig bruk av interaktivitet blant våre studenter, for eksempel når en student spiller rollen som produsent i forestillingen og gir publikum beskjed om å gi applaus, være stille eller klappe – ved hjelp av plakater som vises underveis. Den fjerde kategorien er det som kalles «Åpent, deltakende, installasjons- eller vandre-teaterkonsept». Her inviteres publikum inn i det sceniske universet, og fyller en forutbestemt

fysisk eller romlig rolle. Denne formen for interaktivitet finner vi eksempler på i studentenes arbeid, der elever inviteres opp på scenen for å være deltakere i et TV-show, for eksempel. Den femte kategorien er «Åpen, inviterende, dialogisk interaktiv form», der ungdommene inviteres til fysisk deltakelse i det sceniske universet, under utøvernes tydelige ledelse.

I de fleste av produksjonene ved NTNU er ungdommene i referansegruppen invitert til å være aktive deltakere på scenen. Dette gir en sterk effekt på de som er publikum, fordi de ser sine medelever i aktivitet på scenen, noe som skaper både gjenkjennelse og tilrop fra salen. Hovik og Nagels (2014) sjette kategori er en «Åpen, improviserende, interaktiv form». I våre produksjoner skjer denne medskapende interaksjonen først og fremst i produksjonsfasen sammen med referansegruppen, og ikke direkte med publikum under forestillingen.

Gjennomgangen av produksjonene viser at det er variasjon i hvordan interaktivitet brukes i henhold til Hovik og Nagels (2014) inndeling. Men det er først og fremst den første, andre og tredje formen som brukes. I tillegg er den åpne, inviterende, dialogiske formen (nummer fem og seks), som brukes i arbeidet med referansegruppen i workshopene, dominerende. Det vi finner i analysen av våre produksjoner, er at det er stor bredde i hvordan interaktiviteten anvendes, men også at det å lete etter interaktive innganger fører til større refleksjon og bevissthet om referansegruppen for studentene. Dette gir større motivasjon til å skape forestillinger som kommuniserer med publikum. Bruk av interaktivitet som premiss for teaterproduksjonen fører med andre ord til større oppmerksomhet på målgruppen og konteksten forestillingen produseres i.

## **Kunstnerisk selvrefleksjon og etiske aspekter**

Studentenes utvikling av brennpunkt, fysisk materiale, verbatim materiale og interaktivitet fordrer en kunstnerisk selvrefleksjon for at læring skal kunne skje, og for at teaterproduksjonen skal bli vellykket. Vassenden (2013) hevder at «dersom kunstens kunnskap skal være noe mer enn 'taus' erfaring, må den også språksettes» (s. 6). For våre studenter er dette et sentralt poeng gjennom hele teaterproduksjonsforløpet. De

skriver refleksjonsnotater underveis, og de leverer en individuell rapport om sine erfaringer med arbeidet. Men først og fremst diskuteres det konstant innad i gruppene og med veiledere for å klargjøre studentenes kunstneriske ståsted og utvikling underveis. Studentenes relasjoner til ungdommene, til hverandre og til sin egen ungdomshistorie er svært viktig i teaterproduksjonsprosessen, og det er her mye av læringen og selvforståelsen ligger. Mens begrepet *refleksjon* viser til observasjon av egne tanker, følelser og fantasier, viser begrepet *refleksivitet* til en dypere læringsprosess, der vi lærer å vurdere hvem vi er og hva som påvirker oss som mennesker (Dawson & Kelin, 2014, s. 30). I vårt tilfelle handler det om estetisk refleksivitet i møtet mellom studenter og ungdommer, der studentene trenes i å gjøre oppdagelser knyttet til hvordan informasjon fra målgruppen finner resonans i studentens livsverden – og derigjennom transformeres til et kunstnerisk produkt i teaterproduksjonsprosessen. Her snakker vi ikke om direkte speiling av ungdommenes personlige, kulturelle og sosiale identitet, men heller om en bevisst kunstnerisk refleksjon gjennom bearbeiding og transformasjon av materialet. En av studentene skriver i sin individuelle rapport:

Før vi startet denne prosessen mente jeg at ungdommer var det vanskeligste publikummet å fremføre for. Etter å ha arbeidet med egenskapte teater har jeg endret mitt syn på dette. Problemet ligger ikke hos publikum, men hos oss kunstnere. Hvis vi vil treffe målgruppen på best mulig måte, er man nødt til å samarbeide med dem, ta de på alvor, og møte de der de er og prøve å skape noe de faktisk kan få noe ut av. (Produksjonsrapport, 2016)

Sitatet viser at studenten har tatt oppgaven med å sette seg inn i ungdommenes livsverden på alvor, og blitt bevisst på hvordan dette materialet kan bearbeides slik at målgruppen opplever gjenkjenning og samtidig får nye perspektiv. Dette krever kunstnerisk selvrefleksjon fra studentene, og er avgjørende for at referansegruppearbeidet og teaterproduksjonen skal bli vellykket. I denne prosessen skjer det også en bevisstgjøring og en vurdering av etiske aspekter knyttet til det å bruke ungdommers livsverden som materiale i teaterproduksjonen.

Vi benytter alltid skriftlige samtykkeerklæringer fra elevene og foresatte hvis vi bruker intervjuer og verbatim teknikker, eller hvis elevene

skal delta aktivt på scenen. Det er svært viktig at det gis god og riktig informasjon om hvilket materiale man ønsker å samle inn, hvorfor man har behov for det, hvordan det skal brukes, og hvordan det skal behandles og oppbevares underveis i prosessen. Her følger vi standarden og retningslinjene fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Intervjuene med skoleelevene blir alltid anonymisert, og elevene har rett til å trekke sine bidrag når som helst i prosessen. De skal alltid føle seg trygge på at deres integritet og anonymitet ivaretas. Dette er særlig viktig når elevenes bidrag er av sensitiv karakter – og for eksempel omhandler mobbing, misbruk gjennom sosiale medier, konkrete hendelser ved skolen, skilsmisse i familien osv. Men de etiske aspektene gjelder også for hvordan studentene velger å fremstille ungdommenes erfaringer fysisk på scenen. Det fokuseres på å unngå stereotyper og overfladiske karakterfremstillinger. Isteden vektlegger vi empatisk observasjon av ungdommene, de personlige møtene mellom studenter og elever samt studentenes tilbakeblikk på egen ungdomstid med tanke på sårbarhet og selvfremsstilling. Her settes det ofte i gang sterke følelser hos de studentene som selv har opplevd en problematisk ungdomstid. Mange av disse ser sin egen ungdomstid med et nytt blikk i denne prosessen, og de har ofte et særlig øye for de elevene på ungdomsskolen som sliter. Vi diskuterer disse aspektene åpent med studentgruppen. I tillegg fokuserer vi på å ivareta elevenes anonymitet og fremstilling på scenen. Her sørger vi for at elevene på scenen formidler historier og karakteristiske trekk som ikke er hentet primært fra dem selv, men heller fra studentene eller andre elever. Vi har aldri opplevd at elever eller lærere har gitt tilbakemelding på at vi noen gang har krysset etiske grenser i våre produksjoner, noe som antakelig skyldes at vi er oppmerksomme på dette og har klare regler for studentene. Alle våre studenter må også levere vandelsattest før de får lov til å jobbe med elevene i ungdomsskolen.

## Avslutning

I arbeidet med referansegruppen brukes det ulike innganger og metodikker for å utvikle materiale til tematikk og sceniske handlinger i forestillingen. Gjennom intervju, observasjon, fysiske skuespillermetodikker

og utvikling av interaktivitet legges det til rette for at studentene skal kunne jobbe aktivt sammen med referansegruppen, og på denne måten skape en scenisk handling som målgruppen skal kunne kjenne seg igjen i. En viktig del av målgruppearbeidet handler om at studentene skal skape et felles brennpunkt med elevene i referansegruppen. Dermed må de lete etter det overlappende punktet mellom studentenes og elevenes interessefelt og livsverden. De må lære å lytte til hverandre og seg selv, og omsette en idé til scenisk handling ved hjelp av de ulike metodikkene fra undervisningen. Målet er å gjøre studentene i stand til å omsette ideer og øvelser fra undervisningen til forestillinger som har potensial til å snakke direkte til målgruppen på en måte den kan kjenne seg igjen i, og samtidig tilby sceniske og idémessige løsninger som kanskje kan bidra til at målgruppen kan få andre perspektiv på sin egen livsverden. På denne måten er målgruppearbeidet et dypt humanistisk prosjekt der begge parter har mulighet til å reflektere over seg selv, sine handlinger, muligheter og begrensninger for iscenesettelse, basert på den verdenen de lever i.

## Referanser

- Aune, V. (2004). *Devised theatre – hva og hvorfor*. I B. Rasmussen, E.K. Gjervan & V. Aune (Red.), *Seminarer ved Trøndelag teater 2004: 6 innlegg om ungdomsteater KUBE (trykt utg.)* (Vol. 2004:2). Trondheim: Institutt for kunst- og medievitenskap.
- Aune, V. (2017). Det demokratiske potensialet i dokumentbasert teater. I A.B. Sæbø, S.A. Eriksson & T.-H. Allern (Red.), *Drama, teater og demokrati: antologi I: i barnehage, skole, museum og høyere utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakken, A. (2017). *Ungdata 2017: nasjonale resultater*. (978-82-7894-629-9). Oslo: NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bauman, Z. (1996). From pilgrim to tourist—or a short history of identity. I S. Hall & P. de Gay (Red.), *Questions of cultural identity* (Vol. 1, s. 18–36). London: SAGE Publications Ltd.
- Drotner, K. (1995). *At skabe sig selv: ungdom, æstetik, pædagogik* (2. utg.). København: Gyldendal.
- Elnan, M. (2009). Staging the Impossible for Young Audiences: Preliminary Findings in a Research Project. *Youth Theatre Journal*, 23(1), 39–47.  
<https://doi.org/10.1080/08929090902851569>



- Erikson, E.H. (1992). *Identitet: ungdom og kriser* (2. utg.). København: Reitzel.
- Frantzen, V., & Vettenranta, S. (2012). *Mediepedagogikk: refleksjoner om teori og praksis*. Trondheim: Tapir.
- Gattenhof, S.J. (2004). *Young people and performance: The impact of deterritorialisation on contemporary theatre for young People* (Ph.d.). Queensland University of Technology, Brisbane.
- Graham, S., & Hoggett, S. (2009). *The frantic assembly book of devising theatre*. London: Routledge.
- Haagensen, C. (2014). *Lived experience and devised theatre practice: A study of Australian and Norwegian theatre students' devised theatrical practice* (Ph.d.). Hentet fra <http://eprints.qut.edu.au/76152/>
- Hovik, L., & Nagel, L. (2014). *Interaktiv scenekunst for barn – tyranni eller magi*. Hentet fra <http://www.kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/kl-artikkel-2014-medvirknig-hovik-og-nagel>:
- Hughes, J.S. (2009). *Performance in a time of terror: Critical mimesis and the age of uncertainty*. The University of Manchester.
- Justvik, A.T. (2014). *Den performative ungdom – En analyse av en kunstnerisk prosess mot å skape et fysisk visuelt scenekunstuttrykk* (Master). NTNU, Trondheim.
- Kaspersen, A.V. (2017). *Dramatikerens i etnoteateret: strategier og metoder i «Man er først og fremst menneske – et vitnesbyrd»* (Master). NTNU, Trondheim. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2446979>
- Rønning, B., & Fyhn, H. (2016). *Høyblokka – post mortem: teater som ritual*. Oslo: Novus.
- Smith, M. (2013). *Processes and rhetorics of writing in contemporary British devising: Frantic assembly and forced entertainment* (Ph.d. University of York). Hentet fra <http://etheses.whiterose.ac.uk/id/eprint/8379>
- Spolin, V. (1963/1999). *Improvisation for the theatre: A handbook of teaching and directing techniques*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Spolin, V. (1999). *Praktisk teaterarbejde: metoder, øvelser og idéer: håndbog for instruktører*. Gråsten: Drama.
- Svens, C. (2002). *Regi med feministiska förtecken: Suzanne Osten på teatern*. Gidlund, Hedemora.
- Teaterproduksjon. (2015). *På kanten av virkeligheten*. Bachelorstudenter NTNU. Dragvoll.
- Teaterproduksjon. (2016a). *Metamorfose*. Bachelorstudenter NTNU. Dragvoll.
- Teaterproduksjon. (2016b). *Speil, speil på veggen der*. Bachelorstudenter NTNU. Dragvoll.
- Tetzchner, S.v. (2001). *Utviklingspsykologi: barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Van de Water, M. (2012). *Theatre, youth, and culture: A critical and historical exploration*. New York: Palgrave Macmillan.
- Vassenden, E. (2013). *Hva er kritisk refleksjon? Et spørsmål om kunstnerisk forskning, sjanger og the exercise of making narratives about one's own work*. Hentet fra <http://artistic-research.no/wp-content/uploads/2012/09/Vassenden-Hva-er-kritisk-refleksjon-med-intro.pdf>
- Ziehe, T. (2009). «Normal learning problems» in youth. I K. Illeris (Red.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists, in their own words* (s. 184–199). London: Routledge.
- Ziehe, T., Fornäs, J., & Nielsen, E. (1989). *Ambivalenser og mangfoldighed: en artikelsamling om ungdom, skole, æstetik og kultur*. København: Politisk revy.



## KAPITTEL 9

# Visningsseminar med kritisk responsprosess

*Vigdis Aune*

Institutt for kunst- og medievitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

**Abstract:** The chapter discusses facilitation in theatrical production in the Master's Programme, focusing on a seminar form using showcase, including an adapted form of Liz Lerman's Critical Response Process (CRP). In art-based research, the artist/researcher/student is the central theatre and knowledge-forming subject. Art, as well as knowledge, grows through a complex reflection of bodily, material, social and theoretical inputs. The more traditional forms of supervision tend to give the supervisor a more superior position, as master, or owner of the good questions. The seminar form puts the reflective artist's project and questions at the centre of the facilitation, and offers an alternative to the traditional forms of guidance. A community of fellow students, teachers and participants have an active function as respondents, and the facilitator has a peripheral, but legitimate, position. The seminar form is discussed and presented using empirical data from student reports and Master's theses.

**Keywords:** arts-based research methodology, facilitation, showcase, critical response process.

**Stikkord:** kunstbasert forskning, fasilitering, veiledning, visningsseminar med kritisk responsprosess

## Introduksjon

Visningsseminar hvor en samler et praksisfellesskap av studenter og gir respons på deres praktisk-kunstneriske arbeid, fikk tidlig en sentral plass i min praksis som underviser i performance og teater. Gjennom Youth Theatre Arts Scotland ble jeg introdusert for metoden *Critical Response Process* (CRP; på norsk KRP) (Lerman & Borstel 2003). Jeg erfarte KRP sammen med profesjonelle ungdomsteaterledere og unge teateramatører. Gjennom en prosedyre i fire ledd ble de unge, skapende kunstnerne, deres praksis og spørsmål satt i sentrum. Sammen med de unge teateramatørene utgjorde teaterlederne et kritisk responderende praksisfellesskap. Fasilitatoren, teatergruppens kunstpedagog, fikk en tilbaketrasket, men legitim posisjon. Arbeidsformen er utviklet for fasilitering innen dans og koreografi, og refleksjoner fra dansevitere har gitt meg en utdypet forståelse av dens betydning. Gjennom praksis med masterstudenter har jeg modifisert KRP, slik at formen også bidrar til å strukturere kritisk refleksjon, selvrefleksjon og det teaterfaglige vokabularet. I sin modifiserte form fungerer visningsseminar med KRP som et viktig ledd i det totale veiledningsforløpet for en praktisk-teoretisk mastergrad.

## Fasilitering versus veiledning

Praktisk-teoretisk mastergrad i drama og teater har en kort historie i høyere utdanning i Norge. De første avla eksamen ved NTNU i 2006 (Fuglesang, 2006; Renolen, 2006). Siden har en jevn strøm av studenter gjennomført prosjekter i drama, performance eller teater. Programmet ved Institutt for kunst- og medievitenskap (IKM) gir først en innføring i praksisbasert forskningsmetodologi: det performative paradigmet, praksisbasert design, praktisk-kunstneriske metoder og forskerrollen – kalt den reflekterende praktiker (Cahmann-Taylor & Siegesmund, 2008; Hannula mfl., 2005; Kershaw & Nicholson, 2011; Nelson, 2013; Smith & Dean, 2009). Masterarbeidet består av et praktisk kunstnerisk eller kunstpedagogisk produkt og en skriftlig, akademisk refleksjon over praksisbaserte funn. I undervisning i kunstbasert metodologi er veiledning omtalt som en sentral arbeidsform, og i den praktiske delen av masterprosjektet

omtales faglærer som veileder. Kunstpedagogens forståelse og praktiske utførelse av sin funksjon og rolle skal – ut fra dette – ha stor betydning for studentens utvikling og resultat. Mange studenter viser solid dokumentasjon og refleksjon over hvordan de, med bakgrunn i bachelorstudiets faglige praktisk-teoretiske byggesteiner, har utviklet selvstendighet i etablering, gjennomføring og refleksjon i arbeidet med masterprosjektet. I forordet formidler de svært ofte en hjertelig takk til veileder for god hjelp og støtte, men det er sjelden at arbeidets form, roller og relasjoner er tema for refleksjon. Dette er en indikasjon på at arbeidsformen ikke er et tilstrekkelig belyst tema.

Med bakgrunn i kritisk og performativ pedagogikk har jeg søkt etter strategier og former som kan bidra til å støtte studentens kreativitet, refleksjonsrom, roller, autoritet, makt og eierskap i produksjon av teater og performance (Aune, 2017; McLaren, 2008; Nicholson 2005). Det handler om former hvor studenten er den aktive; den som oppsøker, gir informasjon og reiser spørsmål, tar og begrunner valg, og plasserer sitt produksjonsarbeid inn en meningsfull enhet og en kritisk og selvreflekterende teoretisk kontekst. Teaterproduksjon er performativ og meningskapende i to moduser: i det symbolske uttrykket i spill og i de sosiale formene vi bruker når vi er sammen og snakker om det (Aune 2010). Den pedagogiske prosessen trenger former som støtter et dynamisk forhold mellom disse kunst- og kunnskapsdannende modusene. Samtidig må arbeidsformen ivareta det ansvaret faglærer har for å utøve sin egen forskningsbaserte, faglige autoritet.

Den fagansvarliges innsats i en teaterproduksjon omtales som veiledning. Betegnelsen assosieres med å gå ved siden av og vise vei. Den svenske ordlyden *handledning* er et bilde på en relasjon til studenten med røtter i mester-svenn-tradisjonen. Å fasilitere betyr å gjøre noe lett for noen, og knyttes særlig til prosess. Anvendt i teaterproduksjon gjelder det utvikling av form, tema, ledelse og gruppedynamikk. Begrepet fasilitering tillegger en arbeidsplass en særegen kvalitet. Det knyttes til prosesser preget av aktivisering, likeverdig deltakelse og forhandling – hvor det som tidligere er opplevd som vanskelig, skal oppleves som enklere. Utfordringene kan være et stort mangfold, ulikhet i interesser og kompetanse samt et behov for å etablere et engasjert kollektiv. Faglig ledelse

trer tilbake til fordel for et mer likestilt kollegialt fellesskap (Northedge, 2003; Preston, 2016). I denne sammenhengen anvendes derfor fasilitering fremfor veiledning som betegnelse på fagansvarliges arbeid.

Før jeg utdyper og argumenterer for arbeidsformen visningsseminar med kritisk responsprosess, gjør jeg rede for særlige behov og utfordringer i kunstbaserte masterprosjekter samt hvilke muligheter som ligger i mer tradisjonelle veiledningsformer.

## Studentens behov og utfordringer

Teaterproduksjon betegner et bredt felt hvor studenter arbeider med performance og teater både intermedialt og multimedialt, med ulike produktionsplattformer og formidlingsformater og anvendt i ulike kontekster og fellesskap. Prosjektene kan undersøke kunstneriske roller, funksjoner og strategier, estetisk kommunikasjon og erfaringer hos deltakere eller iscenesettelse av rom og materialitet (f.eks. Kaspersen, 2017; Ulimoen, 2014; Aune Nilsen, 2017). Det faglige mangfoldet i teaterproduksjonene gjør at veiledningsformen ikke bør være utledet av en bestemt teaterfaglig tradisjon, men i stedet ta utgangspunkt i den kunst- og kunnskapsdannende forskningsprosessen.

Teaterproduksjon i masterstudiet er begrunnet i en pragmatisk læringsforståelse som setter studentens skapende og reflekterende handlinger i sentrum (Biesta, 2009). Fasiliteringsformen må derfor lette språkliggjøringen av praksis: den muntlige og skriftlige refleksjonen over produksjonens estetiske, sosiale og kulturelle kvaliteter og verdi. Det er nødvendig at den faglige presentasjonen utgjør et utgangspunkt for å oppdage og håndtere utfordringer i konkrete, operative performative øyeblikk. Fra dette sentret må formen ha strategier for å håndtere kritikk og selvrefleksjon.

I bachelorprogrammet fokuserer teaterproduksjon på grunnleggende kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Undervisningen favner bredt og bygger kompetanse innenfor en rekke estetiske, materielle, kulturelle og praktiske aspekter, praktisk-kunstneriske funksjoner og arbeidsformer. Veiledningen er knyttet til kompetanseområder og gitte oppgaver, og den skal vise vei til hvordan man kan etablere, fungere og kommunisere i en produksjon i samarbeid med andre innenfor tilrettelagte og definerte

teaterfaglige og praktiske rammer. I masterstudiet skal studenten oppnå teaterfaglig fordypning på høyt nivå, utvikle sin egen faglige stemme og et bilde av seg selv som et ansvarlig, autoritativt subjekt. Mens veiledning på bachelornivå oftere har faglærere som premissleverandører, skal arbeidsformen her bidra til at studenten inntar denne posisjonen og leder an i utviklingen av prosjektets spørsmål samt dets praktiske og teoretiske funn. Fasiliteringens form og forståelse av roller og funksjoner skal lette studentens vei til faglige autoritet og eierskap.

Mastergraden er også første del av en forskerutdanning. Studenter kommer ofte til faget ut fra en interesse for å skape og spille teater. Bachelorgradens undervisning i teaterproduksjon bygger på denne interessen gjennom prinsippet om å lære om teater gjennom å skape teater samt reflektere over aspekter ved ens egen skapende virksomhet. I masterstudiet skal interessen for egenaktivitet i mediet videreutvikles, slik at man kan lære «Kunsten å forske med kunsten» (Rasmussen, 2012, s. 23). Ifølge Anita Franke og Barbro Andersson (2011) kan en skille mellom to hovedstrategier i veileders orientering: I forskningspraksisorientert veiledning tar veileder utgangspunkt i sin forskningsmetodologiske spesialisering. I forskningsrelasjonsorientert veiledning er utgangspunktet ikke forskningsmessig spesialisering, men veileders kompetanse som dialogpartner, mentor og formidler av generell erfaring og kunnskap. Ifølge studien oppleves veiledning basert på forskningsmetodologisk kompetanse som tryggere av veileder. Et poeng her er at kompetanse innen kunstbasert forskning omfatter erfaringsbasert, kroppslig kunnskap knyttet til kritisk refleksjon og til fenomenologiens ufravikelig krav til selvrefleksjon. Fasilitering er en inngripende pedagogisk handling. Den som fasiliterer, må utøve hensyn til det dialektiske forholdet mellom praksis og kontekst, utprøving og forhandling – og til sin egen rolle i relasjon til dem hun/han arbeider med. Dette innebærer et krav til at fasilitator må ha et våkent, kritisk blick på arbeidet og ikke minst på sin egen rolle, ikke nøytrale rolle som deltakende autoritet (Aune, 2017).

Forskning og kunstutøvelse i et postmoderne teaterfelt har et sterkt preg av kroppslig og personlig fremstilling, og den faglige identiteten flyter sammen med studentens selvforståelse. Studentens posisjon – som situert subjekt i sentrum for en produksjonsetetisk analyse – fører til at hun er og fremstår på en direkte, performativ måte. Posisjonen er sårbar,



og teaterproduksjon oppleves ofte som krevende, kaotisk og risikofylt. Lerman viser til erfaringer hvor studentene i jakten på teknisk perfektion ofte er redde i møtet med lærere. Nettopp derfor er det viktig at fasiliteringen utviser respekt for studentens arbeid, skaper gjensidig tillit, leder til avklaring og avgrensning samt øker innsikten. Målet er å sikre studentens integritet og eierskap (Lerman, 2003, s. 19).

Studenten ønsker ofte å få tydelig veiledning og gode råd. Det er ikke alltid lett å skille mellom person og faglig presentasjon, ettersom identitet og verdi settes i spill, og veiledningssituasjon kan oppleves som risikofylt for begge parter. For veilederen står veien derfor åpen: Et teaterfaglig, kompetent menneske kan øse ut sin kunstneriske kunnskap. Sammen med – eller kanskje noen ganger på vegne av – studenten skaper hun et produkt av høy, kunstnerisk kvalitet. Struktur og funksjonsforståelse er derfor viktig når en skal kombinere ens eget faglige engasjement med å anerkjenne studenten som hovedperson.

## **Veiledningstradisjoner og adaptasjon til kunstbaserte prosjekter**

Kunstutdanninger har en lang tradisjon for mesterlære (Haraldsen, 2012; Nielsen & Kvale, 1999). Arbeidsformen følger et ganske fast mønster – hvor mesteren forklarer og demonstrerer, hvorpå studenten øver på å utføre handlingene på tilsvarende måte. Mesteren korrigerer og fyller ut med instruksjoner som etterfølges av mer prøving og øving. Formen er handlingsfiksert, og studenten sosialiseres inn i teaterfagets kunnskaper, ferdigheter, verdier og kulturelle koder. Samhandlingen har karakter av å være uformell, betydningen ligger implisitt i handlingene, og formen setter den praktiske, kunstneriske kunnskapen i sentrum. I teaterproduksjon med akseptert asymmetri i statusforholdet kan denne formen skape trygghet og sikkerhet med tanke på resultatet (Aune, 2013, s. 91). I mesterprosjekter er formen imidlertid problematisk ut fra to forhold: Mesterveilederen kan fremme en ukritisk bevaring av en tradisjon eller av egne preferanser, og slik komme til å stå i veien for studentens faglige interesser og autoritative stemme. Den handlingsfikserte, uformelle og personfokuserede mesterlæren gir også lite rom for refleksjon og selvrefleksjon

knyttet til det spesifikke ved prosjektet. Koreografiveileder Larry Laverder (2006) reflekterer over hvordan han oppdaget at egen veiledningspraksis handlet om å diagnostisere og reparere problemer i studentenes arbeid. Fra denne erkjennelsen endret han praksis til å fokusere på ideer, skisser og drøfting av mellomrommet mellom det som er presentert, og det som muligens kan bli.

Lave og Wenger peker på at mesterens kompetanse kan fungere på en mindre autoritær måte dersom veilederen trekker seg tilbake i en perifer posisjon og plasserer seg selv med kropp og stemme i et sosialt rom, i et praksisfellesskap (Lave & Wenger, 2003, s. 32). En veileder med legitim perifer deltakelse vil kunne stå i et relasjonelt forhold til et fellesskap og til de situerte erfaringer som deles, tolkes og er gjenstand for kritisk refleksjon. En ikke personfokuseret, perifer posisjon åpner også i større grad for flere legitime stemmer, f.eks. andre faglærere eller eksterne eksperter. For studenter som forsker på performance og teater, er kollektivet en helt grunnleggende ressurs med tanke på prosess, produkt og refleksjon. Karen Schupp hevder at for dansere er samarbeid en av de grunnleggende kompetansene – ved siden av kreativitet, kommunikasjon og kritisk tenkning (Schupp, 2005, s. 153). Deling, undersøkelse og tolkning innad i gruppen fører til at danserne ser både seg selv og de andre. En kollektiv form utvikler oppmerksomhet mot hvordan meninger uttrykkes gjennom å ta og gi respons, og gjennom å anerkjenne verdien av en positiv bruk av språk. Også for et performativt fag som teaterproduksjon har en form som kun ivaretar et én-til-én forhold mellom student og fasilitator, begrenset verdi.

Visningsseminaret er en form som rammer inn og engasjerer praksisfellesskapet. Studenten presenterer et praktisk arbeid i prosess for medstudenter, en eller flere veiledere og eventuelt andre inviterte – og får muntlig respons. Som en åpen performativ og sosial form kan seminaret være svært krevende for studenten, men også for praksisfellesskapet og veilederen. Forhold som personlige sympatier og antipatier, svakt faglig vokabular og svak refleksjonsevne kan arte seg som overfladisk ros, ikke-reflektert kritikk eller som at veileder går i monologmodus. Resultatet blir at studenten erfarer økt faglig og personlig utrygghet, og at hele seansen er verdiløs med tanke på fremdrift. Ettersom veiledning

på masternivå regnes som en frivillig aktivitet, kan studenten komme til å trekke seg tilbake fra både veilederen og praksisfelleskapet for å unngå kritisk vurdering. Dette er sjelden en god strategi, ettersom det fører til at studenten og studentens arbeid mister dynamikken som skapes mellom visning, respons og ny begynnelse. Arbeidet kan lett blir gående i ring og kretse rundt de samme problemene. Visningsseminarets åpne form fører til at roller og funksjoner kan bli uklare. Refleksjonsdialogen kan komme til å skape usikkerhet og ubalanse i fordelingen av makt.

Kunstbaserte prosjekter hører også hjemme i den humanistiske tradisjonen hvor den reflekterende veiledningsdialogen står sentralt. Kathryn Dawson og Daniel Kelin hevder at veiledning hvor praksis er objektet, bør søke å bidra til at studenten reflekterer på tre nivå, i «tredobbelt loop» (Dawson & Kelin, 2014, s. 32). Med utgangspunkt i den praktiske handlingen er det første spørsmålet om handlingen er gjort riktig, om den er utført slik at den fungerer. Neste nivå gjelder selvrefleksivitet: Er dette rett ting å gjøre nå? Er vi på rett spor når det gjelder ressurser, utfordringer og fremdrift? På det tredje nivået rettes refleksjonen mot hvordan en bestemmer hva som er riktig og velfungerende ut fra overordnede perspektiver og forskningskonteksten. Robin Nelson viser til at særlig praksisbaserte prosjekter som har multimodale epistemologier og komplekse design, trenger en fasilitator som stiller riktige spørsmål til rett tid. Det gjelder både i etablering, utvikling av design og i gjennomføring av det praktiske prosjektet: «Supervisors need to make parallel moves from insider to outsider, understanding the practice to some extent from within but sustaining a critical distance to afford outsider perspectives (not just how they see it but how others might experience it) (Nelson, 2013, s. 105). Både Dawson og Kelin og Nelson peker på at fasiliteringen foregår i sykluser, og at fasilitators funksjon er å stille målrettede spørsmål som letter refleksjonen mellom praksis og perspektiv, del og helhet, nærhet og avstand.

## Visningsseminar med kritisk responsprosess

Visningsseminar med kritisk responsprosess møter de særegne behovene og utfordringene i teaterproduksjon i kunstbaserte prosjekter, og de utfyller tradisjonelle former for veiledning. Seminaret følger en fast prosedyre,

hvor produksjonsfellesskapets og veileders roller og funksjoner er klart definerte. Studenten er visningsseminarets hovedperson, og hennes innreden, tilstedeværelse, praktiske bidrag, spørsmål og utbytte er seminarets materiale og mål. Praksisfellesskapet, her kalt respondentene, er i den innledende metodeundervisningen medstudenter. I masterprosjektet er respondentene studentens ansvar, og dette kan være en mer sammensatt gruppe av studenter, faglærere og inviterte gjester. Respondentenes rolle er å være gode og interesserte kollegaer, og funksjonen deres er å gi respons på det konkrete praksisutsnittet studenten presenterer. Fasilitator tilrettelegger seminaret og passer på at respondenter og student kommer til orde gjennom de ulike trinnene i prosedyren. I Lermans opprinnelige modell er det fire trinn. For å tydeliggjøre visningsseminarets status som milepæl for refleksjon og en ny begynnelse har jeg utvidet den opprinnelige prosedyren med to trinn: ett før og ett etter visningsseminaret. I modifiseringen legger jeg også særlig vekt på fasilitators funksjon som ansvarlig for å utvikle det semantiske nivået til et tilstrekkelig faglig nivå. Refleksjoner fra studentrapporter i kunstbasert metode er oversatt til norsk bokmål, og kilder er ikke oppgitt. Referanser til masteroppgaver blir presentert på ordinært vis.

## Trinn 1: Studentens forberedelse til visning

Forberedelsen skal sikre at studenten erfarer seminaret som et trygt refleksjonsrom som ivaretar personlig integritet og eierskap. Seminaret er gjerne ett av flere, og arbeidet som presenteres, kan være fra hvilken som helst fase i prosessen. Studenten må imidlertid ha kommet til et punkt hvor hun kan formulere spørsmål ved arbeidet samt ønske og kunne se nytten av respons fra en gruppe. Det er ikke uvanlig at studenter gir uttrykk for at visningen oppleves som risikofylt, og at den kommer for tidlig. På den ene siden kan studenten forvente at hun blir skuffet dersom jubelen ikke står i taket. På den andre siden kan engstelsen for å få krass kritikk være så stor at hun ikke tror på positiv respons når den faktisk kommer til uttrykk. Spenningsnivået kan altså være høyt.

I visningsseminaret er det mange respondenter som får mulighet til å ytre sin mening. Forberedelsen gir studenten rett og mulighet til å

begrense hva som tematiseres. Samtidig er hun informert om at meningsmangfold er en ønsket kvalitet ved arbeidsformen. Dette kan imidlertid være eksistensielt utfordrende. En student sammenligner visningsseminar med individuell veiledning etter refleksjonsmodellen:

«I et visningsseminar er muligheten for motstridende beskjeder tydelig til stede. Man må derfor ha en tydelig kunstnerisk og estetisk visjon slik at man ikke blir ført på villspor i et ønske om å ta til seg alle tilbakemeldingene» (Rapport).

Studenten berører her indirekte betydningen av å forberede seg til seminaret for å beholde eierskap. Uten en foregående refleksjon over hvordan det kunstneriske arbeidet er tenkt inn som del i undersøkelsen av en problemstilling, kan produksjonsfellesskapets refleksjonsrom oppleves som for åpent og fragmentert. Responsene kan oppleves som autoritative og motstridende beskjeder, og studenten reflekterer over faren for å miste grepet om sin egen visjon. Å forberede seg handler også om å systematisere funn i det praktiske arbeidet og avrunde utviklingen i en bestemt periode, slik denne studenten gjør her: «Før visningsseminaret ba jeg noen medstudenter om bruke stolene og noen hilsningsord fra intervjuene» (Rapport). Det handler også om å forberede seg for å tåle den sårbarheten som ligger i andres oppmerksomhet. Da kan en være både spent og åpen – og puste lettet ut: «Visningsseminaret gikk bedre enn forventet, og jeg fikk noen gode tilbakemeldinger på konkrete ting. Dette valgte jeg å ta med meg» (Rapport).

Fasilitatorens viktigste oppgave er å motivere for å være i en prosess, til å ha en åpen, lærende holdning til hva seminaret kan bringe av nye tanker. Med utgangspunkt i Dawson og Kelins modell for trippel refleksjon oppfordres studenten til å være forberedt på respons og på å delta i dialog. Slik vil hun lettere kunne ta inn responsene, rette dem inn mot sin egen refleksjon og vurdere relevansen av dem. Det som presenteres kan være både eksperimentelt og kortvarig, men det er viktig at studenten erfarer at dette er et stoppunkt i prosessen, en milepæl med mulighet for en ny begynnelse.

I arbeidet med masterprosjektet bør planlegging og forberedelse til visningsseminar være studentens ansvar. Aimée Kaspersen viser hvordan styring både med hvem hun inviterte som respondenter og med hva som

skulle stå i fokus for det enkelte seminaret, fikk stor betydning for utbyttet: «Ved å legge rammer for responsen risikerer man heller ikke at visningsseminarene blir demotiverende, men heller danner et utgangspunkt for ytterligere motivasjon (Kaspersen, 2017, s. 78).

Det kan komme mye ny informasjon i seminaret, og fasilitator bør avklare om studenten trenger noen som tar notater. Dette kan være en fin oppgave for en medstudent, og det kan bidra til å bygge et praksisfellesskap med gjensidig tillit. Fasilitator må også forsikre seg om at respondentene kjenner trinnene i prosedyren og den rolle de er blitt tildelt. Dette er særlig viktig dersom studenten har satt sammen en heterogen responsgruppe.

## Trinn 2: Respons på den estetiske kommunikasjonen

Etter visningen spør fasilitator respondentene om hva de opplevde som meningsfullt i den estetiske kommunikasjonen. Fasilitator anlegger her en fenomenologisk tilnærming og søker å etablere en oppmerksomhet mot tilstedeværelse i den performative situasjonen. Særlig for utrente grupper er det nødvendig å følge opp spørsmålet med ord som kan identifisere estetiske responser. Spørsmål om det var spennende, annerledes, underholdende, ubehagelig etc. gjør det enklere å identifisere og uttrykke estetiske responser. Fasilitators funksjon her er primært knyttet til å opprettholde en faglig og etisk responskultur. Det handler om å la gruppen komme til orde, og gjennom korte innspill gjøre den oppmerksom på mangfoldet i responsene. Fasilitator kan bidra med å samle responsene i meningskategorier som f.eks. form, samspill eller responser til tema. Dersom studenten og deltakerne er uvante med metoden, er det også fasilitators oppgave å fokusere på respondentenes funksjon på dette trinnet. Her handler det ikke om å jakte på feil, men om å gi umiddelbare og helst positive responser som uttrykker opplevelse av den estetiske kommunikasjonen. På dette trinnet kan fasilitator åpne for noe dialog med studenten, men den skal ikke utarte til en diskusjon. Fasilitator må – om nødvendig – minne deltakerne om at metoden har flere trinn, og at de vil få mulighet til å fremme egne synspunkter senere.

Respondentene får en aktiv og betydningsfull rolle som et reflekterende fellesskap. Mening i estetisk kommunikasjon i spill er et stort og komplekst tema, og etter som studenten presenterer arbeid i prosess, er meningspotensialet ofte svært åpent. Som vi har sett, kan dette være utfordrende for studenten. Det kan imidlertid også gjelde for respondentene etter som praksisfellesskapets ulike kompetanser og interesser kommer åpent til uttrykk. Det gjelder både holdninger knyttet til det tematiske samt faglige forståelser og vokabular. Gjennom egen innsats og lett fasilitering kan medlemmene av praksisfellesskapet bli oppmerksomme på hvordan de som kollektiv rommer et mangfold i tolkningen av den estetiske kommunikasjonen. Den enkelte respondenten kan også bli oppmerksom på hva studenten ikke er opptatt av, og kan relatere dette til egen interesse, intensjon, problemstilling og valg.

For studenten gir den umiddelbare responsen en forståelsesramme for videre arbeid, slik denne studenten skriver: «Det gav mot til å gå videre først og fremst fordi publikum kunne tolke mitt formspråk og jeg så problemstillingen min tydelig» (Rapport). Responsene gir også retning for hva hun kan spørre om videre i seminaret. Å være reseptivt reflekterende, å lytte i lys av eget ståsted og forberedelse, er en krevende mental og emosjonell tilstand. Gjennom øvelse kan dette bli en faglig ferdighet som er viktig for å kunne erfare en god dynamikk mellom personlig integritet og faglig nysgjerrighet. Respons og gjensvar er en prosessering fra estetisk inntrykk til verbalt uttrykk. Å legge til rette for å utøve fagspråk i nær tilknytning til praksissituasjonen er en viktig oppgave for fasilitator. Et felles fagspråk styrker faglig identitet og faglig fellesskap.

### Trinn 3: Studenten stiller spørsmål til respondentene

På dette trinnet stiller studenten spørsmål med utgangspunkt i sin praktiske fokusering og den fasen arbeidet er i. Hensikten er å motta innspill på eget eller gruppens arbeid. Spørsmålene lager en ramme for mulige svar, og avgrenser slik det refleksjonsrommet dialogen kan utvikle seg i. Å lage spørsmål er en øvelse i å se eget arbeid på avstand, reflektere over tematisk og estetisk interesse, se sammenhenger og brudd mellom

helhet og del i forhold til konkrete handlinger og valg. Jo lenger studenten kommer i å klargjøre det som skal være i fokus og tilpasse det til respondentene, jo mer intens, dyp og betydningsfull kan dialogen bli. Åpne spørsmål av typen «Tror dere ungdom vil like så pass mye fysisk handling uten tekst?», gir et bredt spekter av svar. Dette kan være nyttig dersom respondentene er en bredt sammensatt gruppe med en særlig interessert for temaet og dets relevans for en samfunnskontekst. Mer presise fagspørsmål som «Hvordan fungerer det når A og B beveger seg sakte bak haitann-teppet?», vil gi mer presise svar som peker mot estetiske valg og dramaturgi.

Fasilitator har et ansvar for at respondentene holder seg til spørsmålene, og forsøker å svare så spesifikt som mulig. Samtidig må hun gripe inn dersom respondentene bruker spørsmålene til å lansere raske løsninger eller ønsker å vise egen dyktighet gjennom å gå i «mesterfella». Fasilitator fungerer her som en brobygger mellom en student som ikke alltid er like klar i spørsmålene, og respondenter som ikke alltid er like klare i hva og hvordan de svarer. Samtidig er en grad av spontanitet og høyttenkning et kvalitativt trekk ved dette trinnet. Uten å legge inn egne vurderinger bistår fasilitator studenten og praksisfellesskapet gjennom oppfølgings-spørsmål til avklaring og utdyping av det som er gjort, og det som ennå ikke er skapt.

#### Trinn 4: Respondentene stiller nøytrale spørsmål

På dette trinnet er det respondentenes tur til å stille spørsmål som gjelder informasjon og avklaring av faktiske forhold ved det praksisutnittet som er presentert. Det er ikke uvanlig at noen av respondentene nå har utviklet en bestemt og normativ mening om et forhold ved visningen. De kan ha lyst til å stille intenderte spørsmål som: «Hvorfor har du ikke brukt musikk som ungdom ofte lytter til?» Spørsmålene skal imidlertid bidra til å belyse faktiske forhold ved studentens presentasjon, og ikke rette seg mot noe studenten ikke har presentert. Derfor skal de formuleres nøytralt, som f.eks.: «Hva ønsker du å oppnå med valget av musikk?» Fasilitator kan be praksisfellesskapet vurdere om spørsmålene er tilstrekkelig nøytrale og eventuelt be respondenten forsøke å omformulere



dem. Med respondenter som ikke har fått opplæring i forskjellen mellom intenderte og nøytrale spørsmål, kan fasilitator bistå med eksempler på åpne spørsmål, f.eks.: «Hva ønsker du å oppnå med bildeprojisering her?» «Hvordan tenker du å gå videre med den sekvensen?» «Hva er grunnlaget for valget av interaktivitet her?» Å stille nøytrale spørsmål ansporer respondentene til å fokusere på de estetiske og tematiske valgene som er presentert. Gjennom spørsmål og svar blir de også mer oppmerksomme på egne verdier, interesser og valg, og de kan se sine egne prosjekter tydeligere. Kravet til nøytrale spørsmål understreker også en intensjon med arbeidsformen. Med det konkrete, operative performative øyeblikket i sentrum må deltakerne anstrenge seg for å være åpne og mottakelige samt utvise respekt for den andres estetiske uttrykk og refleksjon.

Nøytrale fremfor intenderte spørsmål bidrar til at aktøren kan reflektere over og formulere sitt gjensvar og gå inn i den faglige dialogen uten å gå i forsvar: «When defensiveness starts, learning stops» (Lerman & Borstel, 2003, s. 21). Fasilitators og eventuelle andre veilederes autoritet utfordres gjennom denne flerstemmige og nøytralt spørrende analysen av studentens praksis. Det er vesentlig å holde sin ekspertise tilbake, la en åpen og usikker holdning vedvare og ikke tilby raske løsninger, men stole på praksisfellesskapets refleksjonsrom. Når dette lykkes, formuleres opplevelsen f.eks. slik: «Jeg opplever at presentasjon i prosess skaper spenning og gir kraft til videreutvikling. Det er en «refleksjon – i – handling» der uventede og overraskende kommentarer ga meg energi» (Rapport).

## Trinn 5: Respondentene spør om lov til å gi råd

Neste trinn i prosedyren åpner for at respondentene kan gi råd. I grupper som ikke kjenner formen, kan det være behov for at fasilitator minner om sentrale tema som har vært berørt. Det kan også være nødvendig å avklare forskjellene mellom å ytre en mening, gi et forslag til utvikling eller komme med et konkret råd. For eksempel: «For mange bildeprosjeksjoner ødelegger for teksten», eller «Du kan vurdere balansen mellom projeksjoner og tekst i midtsekvensen», eller «Et råd er å teste de små, håndholdte projektorene når du projiserer på kropp».

Dette trinnet har faste regler: Respondenten spør om lov til å gi råd, og melder inn hvilket tema det gjelder. Studenten kan svare ja eller nei – og med det avvise å ta imot rådet fra respondenten. Denne regelen gjør flere ting. Den gir studenten et øyeblikks betenkningstid til å vurdere det temaet han eller hun vil ytre seg om. Øyeblikket gir mulighet til å kontekstualisere tilbudet, vurdere relevansen av det samt behovet for eget videre arbeid. Kanskje kommer temaet for tidlig, kanskje det angår det man ennå ikke har rukket å undersøke, eller kanskje er det allerede dekket i dialogen. Studenten kan også oppleve at rådet egentlig er knyttet til respondentens tanker om sitt eget prosjekt. Å vite at en har denne muligheten til å si ja eller nei takk, styrker opplevelsen av eierskap. Studenten trenger ikke å bli invadert og styrt av andres interesser og smak, og beholder kontrollen som seminarets forskersubjekt. Respondentene, særlig dersom de er medstudenter, erfarer igjen at ulike prosjekter har ulike intensjoner de søker å realisere. Dersom prosessen i visningsseminaret har vært preget av en konstruktiv fokusering på og respekt for aktørens arbeid, svarer imidlertid de fleste studentene ja takk. De er ivrige etter å høre andres mening om sentrale tema, slik denne studenten gir uttrykk for: «Mine opplevelser rundt presentasjonen hadde en forløsende funksjon takket være det trygge klimaet som rådde i gruppen og takket være den saklige feedbacken» (Rapport).

Fasilitator har ansvaret for at det fokuseres på studentens prosjekt, og at det ikke utarter til en diskusjon mellom respondentene – og eventuelt om andre prosjekter. Både studenter og andre veiledere kan oppleve prosedyren som rigid. Særlig gjelder dette den siste delen, hvor en kanskje ikke får komme med det rådet en lenge har ment ville vært særdeles nyttig. Det er prisen en må betale dersom en ønsker at studenten skal ha det ansvaret og handlingsrommet som følger med autoritet.

Ettersom visningsseminar med kritisk responsprosess er en arbeidsform i et praksisfellesskap, er det viktig at studenten tar seg tid til å takke for respons og råd. Ved neste korsvei stiller han selv opp som respondent. Dette bidrar til å ivareta en gjensidig respektfull, ansvarlig og autoriserende holdning i kunstbaserte prosjekter (Aune, 2017). Over tid fører arbeidet med formen til utvikling av reflekterende praksisfellesskap, hvor ulike intensjoner, tema og konstellasjoner kan blomstre under samme tak.

## Trinn 6. Student og fasilitator etablerer en ny begynnelse

Målet er at visningsseminaret skal fungere som en milepæl og et nytt startpunkt, slik denne studenten formulerer det: «Slik fungerte ikke vurderingen bare som en slutt uten også som en begynnelse» (Rapport). Det er studentens oppgave å sortere og utnytte responsene, og skriftlige notater er til god hjelp. Iblant er det nødvendig at fasilitator bidrar i ryddeprosessen:

En god del fine tilbakemeldinger og konstruktiv kritikk, men det var noe som ikke stemte. Her fikk jeg kjenne på hvor vanskelig det er å være en praktisk utøvende forsker i en slik prosess, da jeg alene må stå for alle bestanddelene i forestillingen. Jeg følte meg egentlig litt i villrede og trengte hjelp. Da fikk jeg en veiledningssamtale hvor vi gikk gjennom tilbakemeldingene fra visningsseminaret. (Rapport)

I masterprosjektene benytter studentene ofte en rekke reflekterende og dokumenterende metoder – i tillegg til to til fire visningsseminar med KRP. Seminarene står i en særstilling, ettersom de bidrar med refleksjon over den estetiske kommunikasjonen på en særlig effektiv måte:

I løpet av den praktiske prosessen hadde vi fire visningsseminar hvor vi inviterte publikum. Her viste vi frem det kunstneriske arbeidet vi hadde jobbet med den siste tiden, for så å få tilbakemeldinger. Dette hjalp til å se produktet fra nye sider vi kanskje ikke hadde tenkt tidligere. (Aspenberg, 2016, s. 46)

Som veiledningsform bidrar KRP til å utvikle en profesjonell uttrykkskompetanse både i kunstnerisk arbeid, i faglige dialoger og i den teoriinformerte akademiske diskursen. Dette er viktig, siden de kunstbaserte prosjektene i det praktisk-teoretiske masterprogrammet er en hybrid mellom en kunstnerisk og en humanistisk utdanningstradisjon.

## Fasilitering som performativ, pedagogisk form

Utgangspunktet for å utvikle visningsseminar med KRP som en arbeidsform i kunstneriske og kunstpedagogiske masterprosjekter er en

forskningspraksisorientert forståelse. Skal et kunstnerisk arbeid tilfreds- stille kravet til å være forskning, må det omfatte både friheten til å åpne og være i den skapende prosessen og ansvaret for å gjøre en kritisk, reflekterende tolkning av eget arbeid. Robin Nelson formulerer kravet slik: «... conducting a research inquiry to establish new knowledge» (Nelson, 2013, s. 25). Kunstbasert forskning utvikles i et dynamisk forhold mellom to tilnærminger. På den ene siden den fenomenologiske, kroppslige, improvisatoriske undersøkelsen som skaper innsikts- og uttrykksfulle momenter, og på den andre siden den hermeneutiske, språklig reflekterende tilnærmingen som bidrar med tolkning og analyse. En hermeneutisk holdning tilbyr heller ikke sikre svar, men tilfører – ifølge Mika Hannula – muligheten til å «... examine the sensibility of questions, integrate research with tradition, and produce new paths. This being so, an inherent aspect of hermeneutics is awareness of interpretation, where and how it takes place» (Hannula, 2005, s. 163).

Visningsseminaret med KRP bidrar til å bygge bro mellom disse tilnærmingene. Det anerkjenner den praktiske prosessen og den reflekterende praktiker som senter, og engasjerer praksisfellesskapet med sitt mangfold av erfaringsbaserte meninger. Formen har en prosedyre for behandling hvor nettopp spørsmålene nært knyttet til praksis får oppmerksomhet, og hvor refleksjonsdialogen bidrar med fokusering og avklaring. Den modifiserte prosedyren, med vekt på forberedelse og etterbehandling av spørsmål, bidrar til at studenten får distanse til sitt eget prosjekt, ser tydeligere avgrensninger og muligheter samt autoritet i eget arbeid. Visningsseminar med scenekunstnere kan bidra til refleksjon over teaterfaglige og estetiske aspekter, mens seminar med informanter kan bidra til tematisk og etisk refleksjon hos aktørene og hos studenten som kunstnerisk ansvarlig (Kaspersen, 2017, s. 79).

Formen øver også opp evnen til refleksjon og selvrefleksivitet, som er sentrale ferdigheter i en fenomenologisk tilnærming. Studenten får et verktøy som systematiserer muntlig og skriftlig refleksjon over implisitt, kroppslig kunnskap og estetiske responser:

Visningsseminarene har lært meg hvordan en kritisk responsprosess fungerer. Selv om mye virker innforstått, har det vært interessant å lære hvordan en slik

prosess kan fungere. Den satte responsene i et system og de var fine å følge etter hvert som jeg forsto hvordan trinnene fungerte. (Rapport)

Visningsseminar med KRP tildeler fasilitator en perifer posisjon. I den modifiserte versjonen er denne styrket gjennom et innledende og et avsluttende trinn, hvor refleksjon over forholdet mellom del og helhet står sentralt. Posisjonen gir distanse og god anledning til å lytte og tolke responsen både på den presenterte praksisen og på studentens respons på responsen. Dette åpner også for dypere innsikt i prosjektets kompleksitet og utfordringer samt i studentens kapasitet i refleksjon og selvrefleksjon. Begge deler er vesentlige i den videre veiledningen av prosjektets design og analyse og av studenten som reflekterende praktiker i prosjektet.

Masterstudiet omfatter utvikling av faglig autoritet: å ta og forvalte eierskap i planlegging, gjennomføring og vurdering. Studenten erfarer at en praksis som er presentert, blir systematisk kommentert og undersøkt i et praksisfellesskap. Åpen dialog og meningsmangfold er kvaliteter ved metoder. Samtidig gir formen studenten rett til velge praksisutsnitt og respondenter – og til å avgrense innspill. Dette kan føles risikabelt, enten studenten ønsker å være en autoritær leder og/eller dersom idealet er å lede en åpen og medvirkende gruppeprosess. En viktig kompetanse, både som master i drama og teater og som forsker, er faktisk å leve og arbeide videre i spennet mellom flyt og risiko og plan og effektivitet.

## Referanser

- Aspenberg, C. T. (2016). *Musikkens påvirkning i teateret. En analyse av musikkens bidrag til estetisk distanse og som meningsbærende element i prosjektet «100 ting jeg må gjøre før jeg blir 25»*. (Masteroppgave). NTNU, Trondheim. [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2406041/christine\\_therese\\_aspenberg2detteerriktig.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2406041/christine_therese_aspenberg2detteerriktig.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Aune, V. (2017). *Vår Frues folk. Å skape autorativ, estetisk kommunikasjon i dokumentarteater*. I Rasmussen, Heggstad & Gürgens (2017). *Drama, teater og demokrati. Antologi II* (s. 117–132). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aune, V. (2013). *Teater med barn og unge. Barne- og ungdomsteateret ved Rogaland Teater*. Trondheim: Akademika.
- Biesta, G. (2009). Pragmatism's contribution to learning-in-context. I Edwards, R., Biesta, G., & Thorpe, M. (2009). *Rethinking contexts for learning and teaching. Communities, activities and networks* (s. 61–73). London & New York: Routledge.

- Cahmann-Taylor, M., & Siegesmund, R. (Red.) (2008). *Arts-based research in education. Foundations for practice*. New York/London: Routledge.
- Dawson, K., & Kelin, D. (2014). *The reflexive teaching artist. Collected wisdom from the drama/theatre field*. Bristol/Chicago: Intellect.
- Franke, A., & Arvidsson, B. (2011). Research supervisors' different ways of experiencing supervision of doctoral students. I *Studies in Higher Education*. Volume 36, 2011, Issue 1, s. 7–19. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070903402151> Lastet ned 15.10.2017.
- Fuglesang, A.S. (2006). *Ungdomsteater og medbestemmelse: når usynlig blir synlig* (Masteroppgave). NTNU, Trondheim.
- Gjærum, R.G., & Rasmussen, B. (2012). *Forestilling, framføring, forskning: Metodologi i anvendt teaterforskning*. Oslo: Akademika Forlag.
- Handal, G., & Lauvås P. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen
- Hannula, M., Suoranta, J., & Vadén, T. (2005). *Artistic research: Theories, methods and practices*. Helsinki: Academy of Fine Arts and Göteborg: ArtMonitor.
- Hannula, M. (2005). The responsibility and freedom of interpretation. I Malcolm Miles (2005). *New practices – new pedagogies. A reader* (s. 163–172). London & New York: Routledge.
- Haraldsen, H.M. (2012). Veiledning og opplæring i kunstopplæring og kunstutdanning. Oslo: KHiO Rapport 1–2012. [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/157487/2012\\_01\\_Haraldsen\\_rapport\\_vurdering\\_veiledning\\_kunstopplaering.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/157487/2012_01_Haraldsen_rapport_vurdering_veiledning_kunstopplaering.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Lastet ned 15.5.2017.
- Kaspersen, A.V. (2017). *Dramatikeren i etnoteateret: strategier og metoder i «Man er først og fremst menneske – et vitnesbyrd»* (Masteroppgave). NTNU, Trondheim. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2446979>
- Lavander, L. (2006). Creative process mentoring: Teaching the «making» in dance-making. *Journal of Dance Education*, Vol. 6, nr. 1., s. 6–13.
- Lave, J., & Wenger, E (2003). *Situeret læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lerman, L., & Borstel, J. (2003). *Critical response process*. Takoma Park; [www.danceexchange.org](http://www.danceexchange.org) [http://bussigel.com/communityart/wp-content/uploads/2016/08/critical\\_response.pdf](http://bussigel.com/communityart/wp-content/uploads/2016/08/critical_response.pdf) lastet ned 10.10.2017
- Miles, M. (2005). *New practices – new pedagogies. A reader*. London & New York: Routledge.
- Nelson, R. (2013). *Practice as research in the arts, principles, protocols, pedagogies, resistances*. London: Palgrave Macmillan.
- Nicholson, H. (2005). *Applied drama. The gift of theatre*. Basingstoke: Palgrave
- Kershaw, B., & Nicholson, H. (2011). *Research methods in theatre and performance*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (Red.) (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam.

- Nilsen, I.A. (2017). *Museumsformidling – en performativ praksis. Multimodalitetsteori som design- og analyseverktøy* (Masteroppgave). NTNU, Trondheim. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2446977>
- Northedge, A. (2003). Rethinking teaching in the context of diversity. *Teaching in Higher Education*. Vol. 8, nr. 1, s. 17–2 <https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/rethinkingteaching.pdf>
- Preston, S. (2016). *Facilitation. Pedagogies, practices, resilience*. London, New York: Bloomsbury Methuen Drama.
- Rasmussen, B. (2012). Kunsten å forske med kunsten. I Gjærum, R.G., Rasmussen, B. (2012): *Forestilling, framføring, forskning: Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 23–46). Trondheim: Akademika Forlag.
- Rasmussen, B., Heggstad, K., & Gürgens, R. (2017). *Dama, teater og demokrati. Antologi II*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Renolen, M. (2006). *Løp, løp, løp: en refleksjon over et tverrestetisk scenekunstuttrykk for barn* (Masteroppgave). NTNU, Trondheim.
- Schupp, K. (2005). Teaching collaborative skills through dance: Isolating the parts to strengthen the whole. *Journal of Dance Education*. Vol. 15, 2005, s. 153–158. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15290824.2015.1039643>
- Smith, H., & Dean, R. (2009). *Practice-led research, research-led practice in the creative arts*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Ulimoen, K.C. (2014). *Erindringsteater: Kunstnerisk ledelse av eldre teaterentusiaster* (Masteroppgave). NTNU, Trondheim. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/243405>

### Nettsider

<http://www.ytas.org.uk/>

<http://danceexchange.org/projects/critical-response-process/>

## KAPITTEL 10

# Vurdering av praktiske eksamener i drama og teater

*Lene Helland Rønningen*

Frilans scenekunstner og universitetslektor i drama/teater

**Abstract:** This chapter examines evaluations of practical exams in drama and theatre. It looks for indicators of what has worked and not worked, in terms of the students' understanding and further learning potential. In an analysis of challenges in the exam situation, overarching devices and frameworks are discussed, along with the importance of holistic versus analytical assessment, and alignment of the course design. Furthermore, the oral examination is discussed based on different types of feedback. Key findings in this chapter are that the course must have a very good match between learning objectives, learning activities and assessment methods, and that this may be particularly important in ensuring a good practical exam. The criteria should contain an element of holistic assessment, but should be based on analytical categories for the assessment to be considered fair. This also guarantees greater understanding and greater learning effect. Besides, the oral exam should provide clear criteria-based feedback to ensure understanding, but should also contain elements that ensure motivation. Both constructive and level-based feedback provide useful contributions to the students' learning process.

**Keywords:** practical exams drama/theatre, constructive alignment, holistic analytic scoring methods, evaluation, supervision, educational quality

**Nøkkelord:** vurdering, praktisk eksamen drama/teater, «constructive alignment», holistisk analytisk vurdering, veiledning, evaluering, utdanningskvalitet



## Innledning

Dette kapitlet vil se nærmere på vurderinger av praktiske eksamener i drama og teater. For sensor og faglærere kan det å vurdere og gi en karakter til en praktisk eksamen ofte være utfordrende. For studenter som har arbeidet hardt og intenst med en teaterproduksjon i mange uker, kan det være vanskelig å forstå hvorfor man får én bestemt karakter, noe som igjen kan skape misnøye. Det å skape gode rammer og forståelse for utviklingen av en praktisk eksamen vil således kunne ha stor betydning for at studenten skal føle tillit til bedømmelsen, og for studentens videre læring i teaterproduksjonsfaget.

Bakgrunnen for kapitlet er min forholdsvis omfattende erfaring som sensor ved en rekke høyskoler og universitet, samt systematiseringen av denne praktiske kunnskapen i forbindelse med kurs jeg har holdt for dramalærere over hele landet. I forbindelse med kursene har jeg samlet og vurdert en rekke karakterkriterier og tilhørende emnebeskrivelser fra mange læringsinstitusjoner. Disse har jeg sammenlignet og analysert sammen med kursdeltagere, og jeg har også sammenlignet disse utvalgte eksemplene med mine egne erfaringer som sensor. I dette arbeidet har jeg systematisk sett etter indikatorer på hvorfor noe har fungert eller ikke fungert med tanke på studentenes forståelse og videre læringspotensial. Disse erfaringene er dernest analysert opp imot relevant teori. Slik håper jeg å finne svar på hvilke indikatorer som har spesiell betydning for studenters trygghet og videre læring i vurderingssituasjonen.

Jeg vil først se nærmere på noen konkrete utfordringer knyttet til vurdering av praktiske eksamener i teaterproduksjon. Jeg drøfter først hvordan man kan legge til rette for at eksamener kan gi tillit, forståelse og åpne for videre læring i faget for studenten. Jeg vil løfte frem viktige aspekter som betydningen av ulike typer vurdering, og se på i hvilken grad en holistisk eller analytisk vurdering er mest hensiktsmessig for denne typen eksamener. Dernest vil jeg se nærmere på betydningen av «constructive alignment», altså sammenhengen mellom fagets læringsformer, målsettinger og vurderingsformer. Gjennomgangen av disse to sentrale aspektene vil være en viktig del av drøftingen med tanke på hvilke overordnede grep og rammer for utviklingen av praktisk eksamen som vil sikre en bedre forståelse for vurderingen.

Andre del av drøftingen vil dernest ta for seg den muntlige eksaminasjonen, eller samtalen, som ofte er en del av en praktisk eksamen. Her vil jeg se nærmere på ulike veier til god tilbakemelding (se kapittel 9), og undersøke på hvilken måte noen av disse kan være hensiktsmessige som verktøy for en samtale. Dersom hensikten med en praktisk eksamen ikke bare er å sikre en rettferdig karakter, men også å skape forståelse for vurderingen og motivere for videre læring i teaterproduksjon, vil tilbakemeldinger være en sentral del av samtalen. Den muntlige eksaminasjonen må i tillegg sikre studentens refleksjon over arbeidet som er til vurdering. Kapitlet vil lede frem til noen konklusjoner om hvilke aspekter som er med på å skape misnøye, og hvilke som kan skape tillit i vurderingen. De tillitsvekkende aspektene vil i sin tur kunne vise vei i studentenes videre læring i teaterfaget.

## Holistisk og analytisk vurdering

Holistisk vurdering innebærer at et produkt som helhet blir vurdert med én karakter. Karakteren vil da gi et samlet uttrykk for prestasjonen (Weigle, 2002, s. 112–114). Den anses ofte som mer valid enn for eksempel analytisk vurdering, fordi den har det fortrinnet at produktet blir sett på under ett. Et eksempel på en holistisk vurdering vil være at vi vurderer en teaterforestilling ut fra totalinntrykket vi får etter å ha sett forestillingen. En analytisk vurdering vil derimot innebære at vi vurderer et produkts egenskaper separat og uavhengig av hverandre (Dysthe, 1999, s. 221). Denne typen vurdering vil således gi mer detaljert informasjon om kandidatens prestasjon på flere områder, og er derfor også ofte foretrukket av mange sensorer (Weigle, 2002, s. 114–115). Dette vil bety at vi vurderer teaterforestillingen ved å dele den opp i mange ulike kategorier, og at disse så måles og vurderes separat.

Flere forskere innenfor ulike fag har sammenlignet de to vurderingsformene med tanke på fordeler og ulemper. Weigle finner i sitt arbeid med vurdering av skriving at den holistiske formen er en rask form for vurdering. Den har også den fordelen at den fanger helheten i en tekst på en mer naturlig måte enn ved å dele teksten opp i mange ulike aspekter (Weigle, 2002, s. 121). Ulemper ved denne formen for vurdering kan være at man ikke evner å fange alle aspektene som skal vurderes, og den er heller ikke

alltid like lett å tolke. Derfor kan det være vanskeligere for studenten å forstå vurderingen (2002, s. 114). Vinge har vist hvordan holistisk vurdering innen kunstneriske fag ligger nærmere en vurdering som vi vanligvis gjør utenfor klasserommet. Når vurderingen av et musikalsk verk, som er hans eksempel, er gjort holistisk, vil det være umulig å begrunne den uten å skjelve til kriterier. Derfor anlegges kriteriene i etterkant – som elementer i en kvalitativ argumentasjon. Vi begrunner vår kvalitative opplevelse av en konsert ved å gi uttrykk for hva vi synes var bra, og hva vi synes ikke var så bra (Vinge, 2011, s. 210). Vinge argumenter således for at holistisk vurdering på mange måter er mer intuitiv og autentisk. Han viser også hvordan denne formen for vurdering ofte passer fag som har kvalitative tilnærminger, og som er hermeneutiske i sin natur (2011, s. 215).

Den analytiske vurderingen har flere fordeler, ifølge Weigle. Den kan gi bedre informasjon om prestasjonen som skal vurderes, og det er også lettere for både sensor og student å forstå kriteriene. For svake studenter med en uklar profil vil det dessuten være lettere å fange opp det som er bra med prestasjonen, enn ved en holistisk vurdering (Weigle, 2002, s. 120). Ulempe ved analytisk vurdering er at den tar lengre tid. Vinge viser at den kan oppfattes som problematisk innenfor en del fag, slik som performative og skapende fag, fordi læringsområdene kan være så komplekse at utbyttet ikke lar seg reduseres ned til små biter av ferdigheter og kunnskaper (Vinge, 2011, s. 205). Det er altså en viss fare for at helheten kan bli skadelidende dersom man gjør analytiske vurderinger av kunstneriske produkt. Vinges forskning viser at når man skal vurdere kunstneriske produkt analytisk, blir man tvunget til å velge noen sentrale aspekter ved det som skal vurderes, og dette kan gå på bekostning av andre aspekter som kunne ha blitt vurdert (2011, s. 205). Analytisk vurdering vil, ifølge Vinge, være mer uttalt, og således vil den lettere kunne sørge for en prosedural objektivitet. Vinge peker på at en slik form for vurdering særlig kan egne seg for kvantitative tilnærminger og på fagområder med et visst positivistisk slektskap (2011, s. 215).

Med bakgrunn i gjennomgangen av de to formene for vurdering har jeg utviklet en skjematisk oversikt som viser fordelene og ulempene ved dem i dramafaget.

Med bakgrunn i disse to hovedkategoriene har jeg sett nærmere på vurderingskriterier ved en rekke høyskoler og universitet. Her finner jeg

	Analytisk vurdering	Holistisk vurdering
Fordeler	Etterprøvbar. God basis for begrunnelse og samtale. Kommuniserer kriterier tydelig.	Intuitiv. Kan fange kompleksiteten i taus kunnskap. Åpenhet mot originalitet.
Ulemper	Vanskelig å definere ikke-overlappende kriterier. Utfordrende å finne kriterier som dekker hele læringsaktiviteten.	Fare for å bli forført, «trynefaktor». Ikke etterprøvbart. Vanskelig å kommunisere krav og gi begrunnelse, samt ved samtale.
Bruksområder	Egner seg godt for fag der kategorisering er hensiktsmessig, teknologiske fag.	Egner seg ofte godt for fag der praksis er sentralt.
Krav til evaluator	I utformingen: Evne til å kategorisere og gjøre eksplisitt, analytisk ferdighet i anvendelsen. Krever ikke nødvendigvis så stor faglighet, men evne til å forstå kriteriene.	Må være bærere av innforstått kunnskap.
Drama/teater	Får dekt mange aspekter ved produksjonen, men kan bli for detaljert (mister helheten).	Får vurdert helheten uten å miste fokus på detaljer, men vanskelig å kommunisere.

**Figur 1** Skjematisk oversikt over fordeler og ulemper ved vurderingsformene holistisk og analytisk vurdering.

eksempler på kriterier som i hovedsak er analytiske, og noen som i større grad er holistiske.

OsloMet, for eksempel, har vurderingskriterier for praktiske eksamener i teaterproduksjon på bachelornivå som er analytiske. Kriteriene som listes opp, er en oversikt over en rekke faktorer innenfor teaterproduksjon – både for produktet og for det skuespillertekniske. Det listes opp 26 punkter som til sammen kan sies å utgjøre størstedelen av enkeltkomponentene i en teaterforestilling. Komponentene listes kun opp i en sensors sjekkliste, og det gis ingen indikasjon på nivået de ulike komponentene tenkes å ha knyttet til hver karakter. Eksempler på komponenter som vurderes, er: scenerommet og bruk av scenografi, lys og lyd som virkemidler, formidling av budskap, enhetlig fremstilling, scenskift, kontraster og symbolbruk. Listen er svært detaljert.

Ved andre undervisningsinstitusjoner finner vi i større grad holistiske kriterier, dog som regel ikke helt uten noen få spesifikke kriterier. Ved det nå nedlagte studietilbudet Bachelor i drama og teater ved Universitetet i Tromsø var det ved en eksamen i teaterproduksjon gitt noen få spesifikke kriterier. Disse var knyttet til valg av lese måte, og om dramaturgi og

virkemiddelbruk sto godt til lese måten som var valgt. I tillegg var de generelle nasjonale vurderingskriteriene som skal gjelde for alle fag, og for alle typer eksamener, vedlagt. Disse fungerer som en holistisk vurdering idet man trekker ut helhetsaspektet ved en prestasjon. Om karakteren A heter det for eksempel: «Fremragende prestasjon som klart utmerker seg. Kandidaten viser svært god vurderingsevne og stor grad av selvstendighet.» Dersom man skal anvende en slik vurdering på en teaterproduksjon, blir det å foreta en skjønnsmessig vurdering som først og fremst er knyttet til helhetsopplevelsen.

Dette er de tydeligste eksemplene på henholdsvis analytisk og holistisk vurdering vi finner på bachelornivå i vurderingen av teaterproduksjon i Norge. Imidlertid finner vi mange flere eksempler på kriterier som har elementer av både analytisk og holistisk vurdering i seg. Både på NTNU og ved Høgskulen i Volda har man utarbeidet kriterier for vurdering av teaterproduksjon som er analytiske, men som også har ett eller flere momenter som omhandler helhetsopplevelsen av forestillingen. Fra et av emnene i Volda heter det for karakteren A: «Gruppen har gjort klare og medvitne val med tanke på fokus, startpunkt, rammer og strategier for prosessen, og konsept. Det endelige produktet skiller seg klart ut. Gruppen har gjort gode og modige val og skapt et selvstendig uttrykk preget av nytenking og retning.» Vi ser altså at noen hovedkategorier skal vurderes hver for seg: fokus, startpunkt, rammer, prosesskategorier og konsept. Disse kan leses som analytiske kategorier som man skal se nærmere på i vurderingen. I tillegg er det et klart holistisk moment at man også skal vurdere produktet som sådan. Vi kan med andre ord si at vi finner analytiske kategorier, som likevel er begrenset ned til et fåtall kategorier, og at dette suppleres med et holistisk element som blir en del av kriteriene.

En slik modell finner vi også på NTNU. Også her finner vi et fåtall kategorier, fem i tallet, som oppsummeringsvis sier noe om samspill, formgrep, teknisk og romlig ressursutnyttelse, menneskelig ressursutnyttelse samt tematikk. Selv om ikke helheten er viet et eget punkt, ser vi likevel at formuleringer tilhørende noen av de andre punktene peker på vurdering av en helhetlig opplevelse. I det første punktet for karakteren A heter det: «Visningen viser et jevnt og høyt ferdighetsnivå, svært godt samspill og svært god publikumskontakt.» Her er det visningens ferdighetsnivå som

sådan som skal vurderes, mens de neste punktene tar for seg samspill og publikumskontakt mer spesifikt.



**Foto 10.1** Stillbilde fra filmopptak av *Jeg fatter stadig ikke hva du mener* basert på *En midsommernattsdrøm* av Shakespeare, eksamensproduksjon 2017. På bildet Marthe Lovise Klæbo. Filmopptak av Nils C. Boberg, 2017.

Mine sensorerfaringer, samt en nærlesning av erfaringene til deltagerne på vurderingskursene sine erfaringer, viser at de kriteriene som ene og alene er holistiske, fungerer dårlig. Til tross for at vi skal vurdere et kunstfag som teater, blir ikke den holistiske vurderingen god nok. Årsaken til dette er spesielt knyttet til at kriteriene man bedømmes etter, fremstår som uklare. Da oppstår det ofte misnøye knyttet til gjennomføringen av eksamen. Det fremheves også av flere faglærere at det er viktig at man har noen tydelige kriterier for bedømmelsen for å sikre studentenes forståelse for vurderingen. Dette er spesielt viktig fordi praktisk eksamen i drama oftest er uten klagerett, og en rettferdig gjennomføring blir derfor essensiell. Dette kan vi knytte til Vinges understrekning av at den analytiske vurderingen er prosedural og mer rettferdig, der den holistiske er mer autentisk. Likevel fremhever et flertall av deltagerne at produktet også bør bedømmes helhetlig, fordi man kan miste essensen av en produksjon dersom den bare blir delt opp i sine enkelte deler. Dette stemmer overens med den kritikken Vinge gir analytisk vurdering alene innenfor kunstneriske fag. Dermed kan det se ut til at vurderinger som har analytiske kriterier, men som også evner å vurdere helheten, vil være mest hensiktsmessig innenfor teaterproduksjonsfaget.

Sammen med kursdeltagerne gjennomførte jeg et eksperiment knyttet til bruken av ulike kriterier. På ett av disse kursene så vi en forestilling som var laget av bachelorstudenter innenfor teaterfeltet. Jeg delte de tretti kursdeltagerne inn i tre grupper som fikk hvert sitt sett av kriterier som de skulle bedømme forestillingen etter. Gruppe 1 brukte kriteriene til OsloMet, som altså var de mest analytiske. Gruppe 2 brukte kriteriene til NTNU, som også var analytiske, men med færre hovedkategorier, og der det også var åpning for å bedømme helheten. Gruppe 3 fikk kriteriene til Høgskulen i Volda, som i likhet med NTNU hadde et begrenset antall analytiske kriterier, i tillegg til at forestillingen også skulle vurderes som helhet. Gruppene skulle dernest iscenesette en tilbakemelding til en (fiktiv) studentgruppe ut fra kriteriene, og gi en karakter. I etterkant ble det en diskusjon knyttet til hva som fungerte, og hva slags betydning kriterier hadde for bedømmelsen.

Den analytiske vurderingen (med OsloMet sine kriterier) skilte seg ut ved at tilbakemeldingen ble svært tydelig, ettersom gruppe 1 var konkrete på svært mange punkter knyttet til forestillingen de hadde sett. Dette dannet så utgangspunktet for karakteren. I deres bedømmelse ble mange punkter vurdert meget høyt. Likevel utmerket det seg også en større problematikk knyttet til en eventuell ujevn rating. Hva skulle vektlegges mest når man hadde så mange punkter man skulle se på? Var det antallet punkter på «meget godt» som skulle avgjøre karakteren? Mange savnet en tydeligere retning på hvilke hovedpunkter som skulle vektlegges. Det ble også fremhevet av mange at forestillingens helhet nesten ble bortglemt, fordi forestillingen ble brutt ned til enkeltstående deler. Vi ser altså at en analytisk vurdering kan gjøre bedømmelsen rettferdig og sørge for en tydelig tilbakemelding, noe som igjen kan skape forståelse for studentene. På den annen side kan en for analytisk vurdering miste blikket for forestillingens helhet, og man risikerer å gjøre en kvantitativ vurdering (antall punkter som gir «meget godt», for eksempel) fremfor en mer kvalitativ vurdering.

Begge de andre vurderingskriteriene (NTNU og Volda) inneholdt analytiske kriterier i et mer begrenset omfang (fem–seks hovedpunkter), samt ett element av holistisk vurdering. Tilbakemeldingene ble ryddige takket være en god struktur. Mange deltagere fremhevet at et fåtall

punkter som dekker større saksområder, vil gi et klarere bilde av hva man skal se etter, og at man i større grad unngår faren med å ikke se helheten. I tillegg var det interessant at helhetsvurderingen av forestillingen ble mye tydeligere i tilbakemeldingen når dette sto som et eget punkt. Kriteriene som inneholdt både analytiske kriterier og et holistisk element, fremsto derfor som både tydelige og rettferdige, samtidig som det ble skapt rom for det autentiske, «det man ikke alltid kan sette ord på» ved den kunstneriske opplevelsen.

## Constructive alignment

Teorien om constructive alignment er utviklet av John Biggs, og har sine røtter i læreplanteori og konstruktivisme (Brabrand, 2008, s. 2). Hovedideen bak den er at det er studentens handlinger som definerer hva som læres, og at kunnskap aktivt konstrueres av individet. Dette er en systemisk teori som er opptatt av å se den totale læringskonteksten i sin helhet, som ett system (2008, s. 2).

Biggs (1999) bruker to prototyper av studenter som eksempel for å forklare betydningen av studentenes handlinger, og hvordan systemet som sådan må modifiseres ut fra disse for at det skal bli effektivt og godt. Biggs forklarer forskjellen på de to studenttypene *Susan* og *Robert* samt deres læringsstrategier. Susan er en student som har en indre motivasjon. Hun liker å forstå i dybden, og hun reflekterer over både muligheter og konsekvenser av det hun lærer. Hun bruker læringsaktiviteter som er på et høyt nivå, slik at hun kan reflektere, analysere og sammenligne for å få en stadig dypere forståelse. Robert, derimot, er eksternt motivert. Han er egentlig ikke interessert i læringsprosesser i seg selv; han er mer opptatt av å forstå hva han må gjøre for å kunne stå på eksamener, slik at han kan få graden sin, og etter hvert en god jobb. Derfor vil han ofte finne den raskeste veien og arbeide med læringsformer som ikke krever så mye av ham. Han vil identifisere og memorere dersom det er en måte å komme seg gjennom studieløpet på (Biggs, 1999, s. 57–58). Faktiske studenter kan ha ulik grad av Robert og Susan i seg. For lærerne er det ikke Susan de må se opp for, hun vil langt på vei lære seg selv det hun må, så lenge hun har et pensum å forholde seg til. De bør derimot ha oppmerksomheten



sin rettet mot Robert og hans læringsaktiviteter. Robert trenger å gå over til mer krevende former for læringsaktiviteter, slik at hans adferd blir mer lik Susans adferd. Biggs forklarer i sin teori hvordan dette faktisk er mulig, gjennom en endring av systemet, som altså vil endre Roberts adferd (Biggs, 1999, s. 58).

I Biggs' teori er det helt vesentlig at systemet er «aligned», altså at det er samsvar mellom de ulike delene. God undervisning er nemlig kjennetegnet av at mål, vurderingskriterier, eksamensformer og undervisningsformer arbeider mot samme mål (Biggs, 1999, s. 64). Dersom læringsaktivitetene og vurderingen henger mer sammen, vil også Roberts adferd kunne endre seg. Det vil ikke hjelpe Robert å bare pugge til en eksamen, dersom eksamenen er laget slik at man skal reflektere og analysere. Når systemet samsvarer, vil det ikke være mulig å ta snarveier som ikke straffer seg, og man vil i større grad sikre det læringsutbyttet man ønsker at studentene skal få i et emne. Dette hviler på et konstruktivistisk læringssyn, der poenget er at studenten selv er aktiv innenfor noen klart oppstilte rammer i relasjon til på forhånd kjente krav (Andersen, 2010, s. 30). Dette er helt essensielt med tanke på vurdering, som da kan ses som en aktiv og viktig del av læringsprosessen. Det studentene har lært på kurset, må være det de faktisk måles på ved en eksamen. Slik vil de ikke bare få en større forståelse for selve vurderingen, men også for hva de har lært og hva de kan arbeide videre med. Med andre ord er det svært viktig at læringsaktiviteter, vurderingsformer og intendert læringsutbytte samsvarer.



**Figur 2** *Constructive alignment. Modellen viser samsvar mellom læringsaktiviteter, vurderingsformer og intendert læringsutbytte (målsettinger).*

Professor i universitetspedagogikk Vidar Gynnild viser hvordan constructive alignment er viktig i arbeidet med emnedesign (Gynnild, 2011, s. 27). Han peker også på at dersom man legger til grunn prinsippet om baklengs planlegging, kan man avdekke mønstre der det er noe i emnedesignet

som ikke fungerer (2011, s. 27). For eksempel vil vi i en analyse av hvordan vurderingsformene virker, se nærmere på læringsutbyttebeskrivelsene opp imot vurderingskriteriene. Slik vil det i arbeidet med emnedesign være mulig å avdekke steder med manglende samsvar. Det vil da være nødvendig å gå inn og endre dette, slik at kriteriene og målsettingene samsvarer i større grad.

I forbindelse med kurs i vurdering har jeg gjort analyser av en rekke læringsinstitusjoners samsvar mellom vurderingskriterier og læringsutbytte, og ofte er det bare delvis samsvar mellom disse. Jeg velger her å trekke frem NTNUs kriterier og målsettinger, som i stor grad samsvarer, for å vise hvordan en analyse vil kunne øke bevisstheten om dette.

Eksempel NTNU	
Målsettinger versus vurdering	
<p><b>Kunnskaper</b></p> <p>Ved bestått eksamen skal studenten ha</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kunnskap om teaterproduksjonens ulike funksjoner</li> <li>- kunnskap om grunnleggende dramaturgiske begreper og bearbeiding av dramatisk tekst til sceniske konsepter</li> <li>- kunnskap om grunnleggende fagterminologi</li> <li>- kunnskap om dramatiske virkemidler og arbeidsmåter</li> </ul> <p><b>Ferdigheter</b></p> <p>Ved bestått eksamen skal studenten kunne</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- planlegge og gjennomføre en teaterproduksjon</li> <li>- utvikle selvstendige konsepter for sceniske forestillinger eller forløp</li> <li>- samhandle om og utvikle kollektive kunstneriske prosesser</li> <li>- anvende fagterminologi og reflektere over produksjonsprosessen både muntlig og skriftlig</li> </ul>	<p><b>A:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Visningen viser et jevnt og høyt ferdighetsnivå, svært godt samspill og svært god publikumskontakt.</li> <li>2. Sett i forhold til oppgaven og materialet er det gjort svært relevante og overbevisende avgrensninger og valg. Kunstneriske formgrep er svært godt utviklet og konsekvent gjennomført.</li> <li>3. Romlige, scenografiske og tekniske ressurser er svært godt utnyttet.</li> <li>4. Menneskelige ressurser og tid er optimalt utnyttet.</li> <li>5. Tematikken er svært godt utviklet og formulert, og visningen viser selvstendig kunstnerisk refleksjon.</li> </ol>

Figur 3 Skjematisk analyse av vurderingskriteriene for praktiske eksamener ved NTNU (bachelor).

I en skjematisk analyse av kriteriene for praktiske eksamener i Bachelor i drama/teater ved NTNU ser vi hvordan det er høy grad av samsvar mellom målsettinger og kriterier (se modell over). Kriteriene her tar

utgangspunkt i karakteren A, fordi denne jo er idealet for den kunnskapen man kan erverve seg på dette nivået. Vi ser for eksempel at et læringsutbytte knyttet til kunnskap om teaterproduksjonsprosessens ulike funksjoner samsvarer med vurderingen i punkt 2, som sier at «romlige, scenografiske og tekniske ressurser er svært godt utnyttet». Skjemaet viser hvordan alle kriteriene for vurderingen av praktisk eksamen samsvarer med minst én læringsutbyttebeskrivelse i emnet. Vi ser at noen av læringsutbyttebeskrivelsene ikke måles i vurderingskriteriene, men punktet «planlegge og gjennomføre en teaterproduksjon» må kunne sies å være et helhetlig læringsmål som således dekker summen av vurderingskriteriene.

Et slikt samsvar mellom mål og vurdering er en klar indikator på muligheter for gjennomføring av en god, rettferdig eksamen som legger til rette for videre læring og forståelse for teaterproduksjon. I mine analyser har jeg først gjort skjematisk analyse som ser på samsvar mellom mål og kriterier, og dernest har jeg tolket disse i lys av selve gjennomføringen av den aktuelle praktiske eksamenen på hvert enkelt læringssted. Her har jeg funnet at manglende samsvar i høy grad er en indikator på at den praktiske eksamenen ikke vil fungere, og at studentens forståelse og læring blir skadelidende.

Et eksempel fra et annet studiested enn NTNU (anonymisert) er gjennomføringen av en praktisk eksamen der studentene uttrykte stor misnøye i forbindelse med at de fikk karakteren C på sin teaterforestilling. Misnøye kan også være et uttrykk for mye annet, for eksempel at studentene er emosjonelt og fysisk utladet etter en lang eksamensperiode. Likevel var det i dette tilfellet ganske tydelig at det var noe systemisk studentene reagerte på. De forklarte at de ikke forsto karakterkriteriene, og at de dernest ikke forsto hvorfor de fikk den karakteren de gjorde. Dette kan jo potensielt ha flere årsaker: Det kan hende at kriteriene ikke var tydelig nok formulert, eller at de ikke var kommunisert ut til studentene på forhånd. Det kan også tenkes at man i tilbakemeldingen til studentene ikke var kriteriebasert. Ofte kan det være svært utfordrende å se hva årsaken til misnøyen er, da det kan være mange mulige forklaringer på dette. Gynnild (2011) anbefaler i slike sammenhenger at man gjør en baklengs analyse, slik at man kan feilsøke og dermed finne årsaken til

misnøyen i hvert enkelt tilfelle. I dette eksempelet så jeg nærmere på målsettingene for emnet, og så disse ut fra vurderingskriteriene. Her var det noe samsvar, men også noe mangelfullt på enkelte av punktene, så noe av svaret ligger sannsynligvis her. Dernest så jeg nærmere på de faktiske læringsaktivitetene i emnet, og undersøkte hvordan disse samsvarte med målsettinger og kriterier. Det var tydelig at det var her problemet lå. Studentene hadde lært noe annet i undervisningen enn det de overordnede læringsutbyttebeskrivelsene og vurderingskriteriene tilsa at de skulle ha lært. Gjennom en slik baklengs analyse så man at bakgrunnen for misnøyen var manglende samsvar mellom det studentene faktisk lærte og det de ble vurdert på. Dette kan vi knytte til Biggs (1999), som peker på viktigheten av samsvar mellom læringsform og læringsutbytte. I tillegg fremhever han at læringsutbyttebeskrivelsene bør uttrykkes eksplisitt til studentene for at et kurs skal være tilstrekkelig «aligned» (Brabrand, 2008, s. 6). I vårt analyserte eksempel ville læringsaktiviteter i henhold til læringsutbyttebeskrivelsene ha skapt et større samsvar, og således gitt et bedre grunnlag for forståelse fra studentgruppens side. Det ville også ha hjulpet å gjøre læringsutbyttebeskrivelsene så eksplisitte som mulig – for å skape en bevissthet knyttet til hva som skulle læres i faget. En løpende vurdering sammen med en referansegruppe vil også kunne sikre endring av kursen underveis, dersom læringsaktivitet og læringsmål ikke samsvarer.

I eksempelet skapte situasjonen selvsagt stor misnøye, og det er dette som da skaper liten forståelse for vurderingen. Dette vil i sin tur også gjøre at vurderingen ikke blir en aktiv del av læringsprosessen, nettopp fordi studentene i utgangspunktet ikke forstår hva de skal lære.

Et annet viktig moment som jeg gjerne vil tilføye, er at karakterkriterier må bli godt kommunisert på forhånd til studentene. Dette gjelder både i eksempelet vi så nærmere på, men også i mange andre vurderinger jeg har vært en del av. Faktisk er det slik at de aller fleste tilfeller der det forekommer misnøye, er det slik at karakterkriteriene i liten grad er blitt kommunisert på forhånd, og at vurderingen derfor kommer som en overraskelse på studentene. I tillegg til manglende samsvar mellom læringsutbyttebeskrivelser og vurderingen, spesielt kriteriene, er dette hovedårsaken til misnøye og manglende tillit til vurderingen.

## Samtalen – med rom for tilbakemelding og refleksjon

Samtalen, som er en del av den praktiske eksamenen, er en viktig del av studentenes læringsprosess i teaterproduksjonsfaget. Av den grunn bør samtalen ha en veiledende funksjon. Dette vil være avgjørende for å åpne studentenes refleksjoner over det produktet de har skapt, på en god og konstruktiv måte, og det vil kunne motivere til videre arbeid i faget. Geir Halland peker på at tillitsvekkende samtaler i forbindelse med veiledningssituasjoner må ha noen etablerte normer. Han påpeker at måloppnåelsen ved samtalen ofte tas for gitt (Halland, 2004, s. 143). Felles måloppnåelse og spilleregler ved veiledningssamtalen er derfor sentralt (2004, s. 144). Dette vil også være viktig ved en muntlig eksaminasjon. Rammer for samtalen, spørsmålene og kriteriene det bedømmes etter, bør være tydelige for studentene. Det er vesentlig at samtalen med studentene ved en praktisk eksamen sørger for videre læring, og tilbakemelding er derfor helt avgjørende.

Jens Kjeldsen har utarbeidet tre ulike veier til god tilbakemelding. De tar form av tilbakemeldingsstrategier i arbeid med tekst (Kjeldsen, 2006), men jeg finner dem hensiktsmessige som innganger også til praktisk arbeid. I det følgende baserer jeg meg derfor på Kjeldsens forståelse, men jeg redegjør for tilpasninger av innholdet underveis, slik at de også passer for praktisk teaterarbeid.

Den første veien til god tilbakemelding er å kommentere konstruktivt og positivt. Dette er tilbakemelding som kjennetegnes ved at den på et kritisk, strategisk og funksjonelt vis bidrar til at studenten motiveres og kvalifiseres til å forbedre seg (Kjeldsen, 2006, s. 163). En slik kritikk vil, ifølge Kjeldsen, synliggjøre det gode i arbeidet, og vise det som er verneverdig. Å fokusere på det positive og peke på det som fungerer i arbeidet, vil være motiverende for studenten, som da forstår at han/hun har gjort noe riktig. Halland fremhever også at dette er en form for tilbakemelding som peker fremover: «Konstruktiv tilbakemelding er tilbakemelding som kan brukes til videreutvikling, i motsetning til negativ tilbakemelding (...)» (Halland, 2004, s. 125). I teaterproduksjon kan man for eksempel trekke frem en bestemt scene der formgrepene var svært klare, og dernest

forklare studentene hvorfor denne scenen var spesielt bra og verneverdig. I tillegg bør en konstruktiv tilbakemelding klargjøre det uklare samt gi retning til arbeidet med det som er uferdig, for lettere å gi lyst og energi til det som gjenstår. Her kan man for eksempel peke på virkemiddelbruk eller tolkninger som fremsto som uklare i forestillingen. Sensorene bør da forklare hvorfor dette fremsto som uklart for kommisjonen. Innenfor rammen av muntlig eksamen er det mest hensiktsmessig om studentene selv kan reflektere over hva man kunne ha gjort annerledes, slik at dette i realiteten blir en drøfting om veien videre.

Positive sider ved denne formen for tilbakemelding ved praktiske arbeider er blant annet fokuseringen på veien videre, hva man kan lære til neste gang. Det vil være svært hensiktsmessig også som en del av samtalen i en praktisk eksamen, fordi man skaper en overordnet forståelse for teaterproduksjon som en læringsprosess, der man skal strekke seg stadig lenger. I tillegg gir en slik positiv inngang selvtillit, og kan sikre videre engasjement i arbeidet med faget. Kombinert med å peke på det som er uklart og som må utbedres, vil en slik tilbakemelding kunne skape forståelse, noe som er essensielt for studentenes refleksjoner. utfordringer ved denne formen for tilbakemelding kan være at den kan bli for positiv og generell, og at det derfor kan være vanskelig å skape forståelse for den karakteren som er gitt. Det er også nødvendig å skape forståelse for kriteriene som brukes for bedømmelsen på en slik måte at også dette inkluderes i tilbakemeldingen.

Den andre veien er å gi konkret og kriteriebasert tilbakemelding (Kjeldsen, 2006, s. 166). Kjeldsen viser til en studie utført av Weaver i 2006, der man kartla hvilke typer tilbakemeldinger som var mest unyttige. Her kom man frem til følgende fire typer: generell og uklar tilbakemelding, tilbakemelding som fokuserer negativt, tilbakemelding som mangler forbedringsforslag, og tilbakemelding som ikke vektlegger vurderingskriteriene. Innenfor den konkrete og kriteriebaserte tilbakemeldingen er det vesentlig med tydelige tilbakemeldinger med klare forbedringsforslag. Videre må kriteriene gjøres eksplisitte for studentene, og underviser må selv ha et bevisst forhold til dem.

Fordelen med denne formen for tilbakemelding er selvsagt at den tydelige vektleggingen av kriterier gjør det lettere for studenten å forstå

karakteren. I denne formen for tilbakemelding fokuseres det ikke så sterkt på ros eller kritikk, men snarere på å gi konkrete eksempler på hvorfor noe er godt eller mindre godt. For å sikre en tydelig tilbakemelding vil det da være viktig å eksemplifisere hva som er godt, og hva som kan gjøres annerledes. I teaterproduksjon kan man trekke frem steder der for eksempel konseptet er utydelig, og forklare hvorfor det fremstår slik. Videre kan man, i vurderingssituasjonen, få med studenten i en refleksjon knyttet til forbedringsforslag. Hva kunne ha blitt gjort for at konseptet også her hadde blitt tydeligere? Hvilke steder i forestillingen fremsto konseptet tydelig, og hva var årsaken til det?

Det er gjennom tilbakemeldinger som legger vekt på kriterier, at studentene får forståelse for dem. Da blir det lettere for dem å se hvorfor noe vurderes som godt, og hva de kan gjøre bedre neste gang. Det kan virke selvsagt at en vurdering skal bruke kriteriene aktivt, og at tilbakemeldingene skal være tydelige nok. Likevel er det min erfaring som sensor at en av de vanligste feilene ved praktisk eksamen er at tilbakemeldingene til studentene ikke er tilstrekkelig konkrete og kriteriebaserte. Det er derfor avgjørende at tilbakemeldingen, også i sin språklige tilnærming, er nært knyttet til kriterienes ordlyd. Vi skal se at kriterier som enten ikke er gode nok, eller som ikke er gjort eksplisitte, er noe av det som i størst grad kan skape misnøye hos studentene, og således en utrygg vurderingssituasjon.

Den tredje veien er å gi prosessorientert og nivåbasert tilbakemelding. Dersom en tilbakemelding skal kunne forbedre et produkt, er det viktig at den beveger seg på flere nivåer. Den må kunne peke på mer overordnede aspekter samt gå mer detaljert til verks. Kjeldsen formulerer det slik at det er viktig å gå fra fokus, via form til formulering (Kjeldsen, 2006, s. 170–171). Med fokus mener han det som handler om tekstens overordnede intensjoner, slik som valg av tema og fokus i teksten. Oversatt til våre fag vil dette handle om tilbakemelding på forestillingens intensjon: Hva ønsker studentene å fortelle med sin forestilling? På neste nivå, det Kjeldsen kaller form, fokuseres det på hva de ulike delene av teksten forteller underveis, og hvordan dette blir fortalt (2006, s. 170–171). For teaterforestillinger vil det handle om å gi tilbakemeldinger på valg av virkemidler, dramaturgiske valg og regigrep. Formulering handler om det mest detaljerte nivået, og i arbeidet med en tekst vil det handle om setningsformuleringer og

ordvalg (2006, s. 173). I praktisk teaterarbeid vil dette nivået være presiseringer av detaljer i fremførelsen, for eksempel hvordan intonasjonen og gestikken i arbeidet med en konkret replikk er. Dersom en tilbakemelding skal forbedre både forestillingen og aktørene, er det viktig at den nettopp beveger seg på flere nivåer, og gir tilbakemeldinger på både fokus, form og presisering. I tillegg bør tilbakemeldingene være prosessorientert – i den forstand at tilbakemeldinger til en uerfaren aktør/student kan være mer overordnet, men etter hvert som vedkommende får mer erfaring og kommer lenger i studieløpet, kan tilbakemeldingene også bli mer detaljert. Altså bør det være en klar progresjonstenkning i måten sensorene gir tilbakemelding på. Det kan være vanskelig å inkludere alle nivåer i en vurderingssituasjon, men i den grad det er mulig, bør tilbakemeldingen starte på overordnet nivå og gradvis bli mer detaljorientert.

Når det gjelder vurderingssituasjonen, er det verdifulle aspekter vi kan ta med oss fra alle de tre veiene i tilbakemelding. Fra den første tar vi med oss viktigheten av å holde en god og positiv tone, og at vi trekker ut verneverdige aspekter ved produksjonen, slik at studenten forblir motivert til videre arbeid i faget. I tillegg må vektleggingen av en tydelig tilbakemelding som er basert på kriteriene, være en viktig basis. Det bør alltid eksemplifiseres og presiseres hva som kan bli bedre, og mulige løsningsforslag kan løftes til en felles refleksjon i samtalen. Videre bør samtalen vekse mellom ulike nivå, og sensorene bør ha en klar progresjonstenkning ved at det først legges vekt på et overordnet nivå, før man blir mer detaljert. På høyere nivå kan man også tillate seg enda mer spesifiserte tilbakemeldinger.

## **Avslutning: Eksamen som nederlag eller som en del av en læringsprosess**

I dette kapitlet har vi sett nærmere på indikatorer på hva som kan skape misnøye og tillit i gjennomføringen av en praktisk eksamen i teaterproduksjon. Misnøye skaper en uheldig opplevelse, der studentens evne til læring svekkes. En tillitsfull og trygg eksamen vil derimot kunne skape forståelse for karakteren som gis, og den kan også ses som en del av en veiledningsprosess. Slik vil studenten kunne lære av sin egen erfaring.



Vi har sett at indikatorer på en vellykket eksamen er å utvikle tydelige kriterier, og at disse samsvarer med både målsettinger og læringsformer i undervisningen. Videre er det viktig at disse er tydelig forstått og kommunisert, både mellom faglærere og sensor samt til studentene. Dette bygger tillit i eksamenssituasjonen. Motsatt vil utydelige kriterier som ikke samsvarer med undervisningen, eller som er for vanskelige å forstå (holistisk), føre til misnøye blant studentene. De vil da ofte gå i forsvar eller skyld på andre, fremfor å undersøke sitt eget produkt mer inngående, for dermed å lære av sine feil til neste gang.

Vi har også sett at kriterier som innehar både analytiske og holistiske aspekter, vil kunne gi en tydelig og rettferdig tilbakemelding – og samtidig ha rom for å vurdere den kunstneriske helheten på en mer autentisk måte, fordi forestillingen ikke blir redusert til kun et sett av deler. Den analytiske vurderingen bør muligens heller ikke ha for mange kriterier.

Der gode og godt kommuniserte kriterier gir grobunn for en trygg eksamen med klare rammer, vil selve tilbakemeldingen og dialogen i muntlig eksamen være avgjørende for læringspotensialet. Det er hensiktsmessig at tilbakemeldingen er kriteriebasert, slik at studentene får forståelse for karakteren som gis. For å få studenten til å reflektere over sitt eget arbeid og gå i dialog med seg selv, er det viktig at tilbakemeldingen og samtalen fokuserer på det positive, særlig i starten. Ved å peke på det verneverdige vil studenten føle motivasjon. Videre vil det være viktig at det som er uklart, blir klargjort, og at det skjer sammen med studenten. Dette vil også inspirere til videre læring, da det kan gi retning for videre arbeid. I begge tilfeller gjelder det å eksemplifisere hva som er godt eller dårlig, og spesifisere dette. Slik vil studenten inviteres med på en refleksjon knyttet til hva som kunne ha vært gjort annerledes, og hvorfor. Det er også viktig å se den muntlige delen av eksamen som en del av en større læringsprosess for studenten, og en viss progresjonstenkning er derfor vesentlig. På lavere nivå kan tilbakemeldingene være mer overordnede, mens de etter hvert kan bli mer detaljerte. I tilbakemeldingene er det viktig å gå fra fokus, det vil si forestillingens intensjon, til form, slik som for eksempel bruken av virkemidler. På siste nivå, som er det mest detaljerte, kan man presisere, altså gå ned på detaljnivå.

## Referanser

- Andersen, H.L. (2010). Constructive alignment og risikoen for en forsimplende universitetspædagogik. *Dansk universitetspædagogisk tidsskrift*, 9, s. 30–35.
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18:1, s. 57–75. <https://doi.org/10.1080/0729436990180105>
- Brabrand, C. (2008). Constructive alignment for teaching model-based design for concurrency. I K. Jensen, W.M.P. van der Aalst & J. Billington (Red.), *Transactions on petri nets and other models of concurrency I* (s. 1–18). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-89287-8>
- Dysthe, O. (1999). *Ord på nye spor*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Gynnild, V. (2011). Kvalifikasjonsrammeverket: Begreper, modeller og teoriarbeid. *Uniped*, 34, s. 18–32. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981>
- Halland, G. (2004). *Læring gjennom stimulerende samspill. Veiledning, vurdering og ledelse*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Kjeldsen, J.E. (2006). Tilbakemelding på tekst. I O. Dysthe & A. Samara (Red.), *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå* (s. 162–182). Oslo: Abstrakt forlag.
- Vinge, J. (2011). Analytiske og holistiske innganger til vurdering – en teoretisk drøfting av vurderingsstrategier og vurderingshandlinger i musikkfaget. *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 13*, s. 199–220.
- Weigle, S.C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.



## Forfatterne

**Heli Aaltonen** er førsteamanuensis i drama og teater ved Institutt for kunst- og medievitenskap (IKM), ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Aaltonen har bakgrunn i animasjonsteater, fysisk teater, barn- og ungdomsteater og fortellerkunst fra ulike kontekster. I 2006 disputerte hun ved Åbo Akademi. Avhandlingens tittel er *Intercultural bridges in teenagers' theatrical events: performing self and constructing cultural identity through a creative drama process*. Ved IKM har hun siden 2008 undervist og vært emnesansvarlig på ulike bachelor- og masterkurs. Hun har også veiledet flere teoretiske og praktisk-teoretisk masterprosjekter. Hennes forskningsinteresse er knyttet til praksis-nær forskning og grønn scenekunst, hvor natur-menneske forholdet utforskes fra et nymaterialistisk og posthumanistisk perspektiv. Aaltonen har vært redaktør og skribent av to temanummer av *DRAMA – Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*. Aaltonen har publisert forskningsartikler på engelsk om sitt arbeid med ungdomsteater og fortellerkunst, og er fagfelle i flere internasjonale tidsskrifter, som *Australian Feminist Studies* og *Global Performance Studies*. Hjemmeside på engelsk: <https://www.ntnu.edu/employees/heli.aaltonen>

**Vigdis Aune** er professor i teatervitenskap ved Institutt for kunst- og medievitenskap (IKM) ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hun underviser i anvendt teater, prosjekt- og stedsbasert teater og i kunstbasert forskningsmetodologi. Hun har lang erfaring som veileder av praktisk-teoretiske masterprosjekter. Forskningsfeltene er teaterarbeid med barn- og unge, anvendt teater, dokumentarteater og kunstbasert forskning. Hun har blant annet publisert *Det lokalhistoriske spillet som kultur-estetisk arena for ungdom* (2010) og *Teater med barn og unge. En studie av Barne- og ungdomsteateret ved Rogaland Teater*. I prosjektet *Vår Frues Folk, i marginalen av den demokratiske velferdsstaten* (2014–17), publiserte hun en dokumentarteaterforestilling, en forskningsdokumentar (film) og to artikler publisert i *Drama, teater og demokrati, Antologi*

*II* (2017). Aune er engasjert av Norsk kulturskoleråd i den nasjonale faggruppen for teater og deltok ut utvikling av ny fagplan (2016). Hun er medlem i kunstbasert forskningsgruppe ved IKM og deltar i prosjektet *Theatre and democracy. Building democracy in post-war and post-democratic contexts* (2017-2021) som ph.d-veileder og forsker. <https://www.ntnu.edu/employees/vigdis.aune>

**Ellen Foyn Bruun** er førsteamanuensis i drama og teater ved Institutt for kunst- og medievitenskap (IKM) ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Hun har bakgrunn som sceneinstruktør, dramaturg/dramatiker og teaterpedagog fra ulike kontekster. Ved IKM har hun siden 2009 hatt ansvar for emnet Teaterproduksjon i bachelorprogrammet og veiledet flere praktisk-teoretiske masterprosjekter. Hennes forskningsprofil er praksis-nær og prosjektene avvikles i tett samarbeid med brukere, innen scenekunstheltet og andre offentlige/private sammenhenger. Ellen har publisert artikler på engelsk, tysk og norsk om sitt arbeid med dramaterapi, anvendt teater og stemmearbeid. Hun deltar i faglige nettverk der kunstnerisk utviklingsarbeid og helse er fokus, innen dramaterapi og stemmearbeid spesielt. De viktigste prosjektene i senere år er: *P:UNKT ved Akershus Teater, Qualified Empathy, Demokrati og teater og Dramaterapi med personer utenfor ordinært arbeidsliv*. Ellen er fagfelle i flere internasjonale tidsskrifter, som *Dramatherapy, Journal of Arts and Health* and *The Voice and Speech Review*. <https://www.ntnu.edu/employees/ellen.bruun>

**Gunnar Fretheim** er universitetslektor i scenografi ved Institutt for kunst- og medievitenskap ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) med kunstnerisk tilnærming og multimedialitet som hovedfokus. Fretheim er utdannet billedkunstner innen grafikk og maleri ved Kunstakademiet i Trondheim og arbeider blant annet som billedkunstner, freelance scenograf, utstillings-designer og illustratør. Han har vært scenograf på et 50-talls teaterforestillinger fra figurteater til opera i institusjonsteatre og det frie feltet. Han har hatt en rekke utsmykkings-oppgaver og separatutstillinger med skulptur, maleri, tegning og videoinstallasjoner. Fretheim har vært ansvarlig designer for nær 20 større museumsutstillinger, blant annet for Ringve musikkhistoriske museum, Nordenfieldske Kunstindustrimuseum, Ålesund museum,

Oslo skolemuseum med flere. Fretheim har undervist på NTNU siden 1999 i tillegg til andre kunstfaglig undervisning. [gunnar.fret@gmail.com](mailto:gunnar.fret@gmail.com)

**Cecilie Haagensen** er førsteamanuensis i drama teater ved Institutt for kunst- og medievitenskap ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Hun underviser i egenskap/devised teater, barne- og ungdomsteater, teaterproduksjon og anvendt teater. Hun har vært fagansvarlig for teaterproduksjonsemetten DRA 2002: Prosjektteater for Ungdom siden 2014 og hun veileder praktisk-teoretiske masterprosjekter. Hun disputerte med doktorgradsavhandling *Lived Experience and Deviced Theatre Practice* ved NTNU og Queensland University of Technology (QUT, Australia) i 2014. Cecilie jobber som instruktør for egeskapte forestillinger i det frie teaterfeltet og har forskningsprosjekt tilknyttet disse. Blant annet et forskningsprosjekt som omhandler arbeidet med barneteaterforestillingen *Verdens aller beste klovn får ikke sove*, av, for, og med, 6-åringer. Hun har tidligere jobbet som fagsenterleder i scenekunst ved Tromsdalen Kulturhus og som teaterfaglig konsulent for Hålogaland Amatørteaterselskap. Hun er medlem i kunstbasert forskningsgruppe ved IKM og deltar som forsker i prosjektet *Theatre and democracy. Building democracy in post-war and post-democratic contexts* (2017-2021). <https://www.ntnu.no/ansatte/cecilie.haagensen>

**Barbro Rønning** er scenekunstner og dosent i dramaturgi ved Institutt for kunst og medievitenskap ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Hun har bakgrunn som dramaturg, sceneinstruktør og teaterpedagog fra institusjonsteater, prosjektteater og undervisning i ulike kontekster. Barbro har hatt faglig ansvar og undervist i teaterproduksjon ved NTNU i en tiårsperiode og veiledet tilsammen over 60 ulike produksjoner. I de senere årene har hun hatt ansvar for undervisning i dramaturgi i bachelor- og masterprogrammene. Hun underviser også i skuespillermetode, teaterpolitikk og forestillingsanalyse. Hennes forskningsprofil er praksisbasert og utviklet i tilknytning til kunstneriske og kunstpedagogiske prosjekter hun har initiert og ledet. I *KRITT-prosjektet* (2003–2007) var fokus på ulike former for performance og tema knyttet til forståelse av tverrfaglighet, flyt, ledelse av kreative prosesser og tilstedeværelse. I *Høyblokka-Post mortem* (2010–2016) var ritual,

minnearbeid, stedets betydning og intermediale strategier i fokus. I *Nordisk Scenekunstudlaboratorum* (2013–2015) undersøkte hun sammen med nordiske kolleger kroppsliggjøring og skuespillermetode. Hun har publisert bøker og artikler i tilknytning til forskningsprosjektene og andre tema og er i dag leder/mentor for DUS; Den Unge Scenen i Trøndelag og Teatersamtalen 2018. <https://www.ntnu.edu/employees/barbro.ronning>

**Lene Helland Rønningen.** Frilans scenekunstner og universitetslektor i Drama og Teater. Lene Helland Rønningen er kunstnerisk leder, regissør og dramaturg i Fabularium Produksjoner. Hun har utviklet en rekke kunstpedagogiske prosjekt og laget forestillinger for barn, for eksempel «Drømmekappen» (2017) og «Kloden rundt på 29 bokstaver» (2017). Hun er også universitetslektor i drama og teater, og har undervist i flere perioder både ved Institutt for kunst og medievitenskap ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) og Dronning Mauds Minne, Høgskolen (DMMH). Hun har blant annet publisert artikkelen *Dramalek med fortelling* i tidsskriftet *Barn* (2016) og *Den fabelfaktiske fortellingen - en interaktiv metodikk for kreativ utforskning og læring* i *Drama og skapende prosesser i barnehagen* (2015). [lene.ronningen@gmail.com](mailto:lene.ronningen@gmail.com) +47 995 24 862

**Remi André Slotterøy** er master i drama og teater fra NTNU. Han tok en praktisk-teoretisk master hvor han utviklet forestillingen «Mandag, Tirsdag, Onsdag, Dommedag» (2017) og skrev avhandlingen «Lyddesign i det performative forskningslaboratoriet» (2018). I masterprosjektet undersøkte han hvordan han kunne utvikle estetisk form og performative uttrykk gjennom lydlig ressurser, teknologi og fysisk skuespillerarbeid. Slotterøy har også studert musikk ved Nord Universitet og musikk- og musikkdesign ved Høgskolen Kristiania i Trondheim og han er utøvende musiker, produsent og tekniker. [remi.slotteroy@gmail.com](mailto:remi.slotteroy@gmail.com)