



BACHELOROPPGAVE

«Interaktivt teater: en studie om hvordan teaterkunstnere kan bruke fantasiene fra sin egen barndom til å devise en interaktiv forestilling for barn»

«Interactive theatre: a study on how theatre artists can use the fantasies from their own childhood to devise an interactive performance for children»

Fullt navn: Camilla Trosterud.

Navn på bachelorprogrammet: Drama og anvendt teater.

Institutt for kunstfag.

Veileder: Adam Cziboly.

Innleveringsdato: 28.05.2021.

Antall ord: 6923.

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet*, § 12-1.

Abstrakt

Bacheloroppgaven skal belyse på hvilken måte en devisingprosess kan gjennomføres, og hvordan interaktiv dramaturgi kan benyttes som et verktøy for å aktivisere barns evne til å reflektere over den valgte tematikken i forestillingen. Problemstillingen denne oppgaven skal belyse er; på hvilken måte kan teaterkunstnere bruke fantasiene fra sin egen barndom til å devise en interaktiv kunstforestilling for andre-klasse? Utgangspunktet for denne forskningen er en praksisperiode der jeg sammen med syv andre unge voksne, deviset forestillingen; «*Kistefolket*». Den valgte metoden til denne forskningen er kvalitativ. Ved å bruke personlig intervju og kvalitativt elektronisk spørreskjema, har jeg samlet inn deltakernes erfaringer med devisingprosessen. For å innhente deltakernes og publikums tolkning av forestillingen har det kun blitt anvendt kvalitativt elektronisk spørreskjema. Selv har jeg anvendt ustrukturert observasjon og loggføring. For å drøfte dataen som samles inn fra de tre ulike datakildene, skal oppgaven presentere og benytte relevant dramapedagogisk teori. Analysen viser at det var essensielt at deltakerne dykket ned i sin egen barndom for å utarbeide tematikken og innholdet i manuset, men at de selv følte de burde hatt lengre tid på prosessen. Tidspresset gjorde at den demokratiske prosessen utviklet seg til et tradisjonelt skuespillere og regissør hierarki. Et annet funn analysen kunne avdekke, var at publikummet opplevde interaksjonene i forestillingen opplevdes som lukkede, til tross for at vi planla en åpen form. Allikevel, viste analysen at det å bruke interaksjon som et verktøy for å sette i gang publikum refleksjonsevne, var svært lønnsomt.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	4
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	4
1.2 Relevans for fagfeltet.....	4
1.3 Problemstilling.....	5
1.4 Begrepsavklaringer.....	5
1.5 Oppgavens oppbygning.....	6
2.0 Teori.....	6
2.1 «Drama for learning».....	6
2.2 Interaktivt teater.....	7
2.3 Å skape en kunstforestilling.....	8
3.0 Metode.....	8
3.1 Oppsummering av prosjektet.....	9
3.2 Kvalitativ metode.....	9
3.3 Presentasjon av verktøy.....	9
3.3.1 Ustrukturert observasjon og loggføring.....	9
3.3.2 Kvalitativt personlig intervju.....	10
3.3.3 Kvalitativt elektronisk spørreskjema.....	10
3.4 Presentasjon av informanter.....	10
3.4.1 Triangulering.....	11
3.5 Metodiske erfaringer.....	11
3.6 Strukturering og kategorisering av funn.....	11
3.7 Kildekritikk.....	12
4.0 Resultater og drøfting.....	12
4.1 Å lage verdiskapende teater for barn.....	12
4.1.1 Publikums tolkning av tematikken.....	13
4.2 Interaktiv dramaturgi.....	14
4.2.1 Skuespillernes interaksjon med publikum.....	15
4.2.2 Publikums interaksjon med skuespillerne.....	16
4.3 Fra idé til forestilling.....	17
4.3.1 Å bruke barndom som materiale.....	17
4.3.2 Egenskapert teater versus ferdigskrevet manus.....	19

4.3.3 utfordringer	20
5.0 Konklusjon	21
Litteraturliste	22
Vedlegg	24
Vedlegg 1: Personlig intervju med deltakerne (Utført digitalt 31.03.2021)	24
Vedlegg 2: Elektronisk spørreskjema til deltakerne (sendt ut 28.04.2021).....	25
Vedlegg 3: Elektronisk spørreskjema til publikum (Sendt ut til publikum 23.04.2021).....	27
Vedlegg 4: Tabell 2.2 SceSams arbeidsmodell.....	28
Vedlegg 5: Resultatet av den kollektive tegningen.....	29

1.0 Innledning

I dette kapittelet skal jeg presentere det valgte temaet for oppgaven, hvorfor dette temaet er interessant og hvilken relevans denne forskningen har for det interaktive og lærende teaterfagfeltet. Videre vil jeg presentere og utdype valg av problemstilling, før kapittelet avsluttes med en begrepsforståelse.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

For å vekke barns interesse for teater, er det viktig at det skapes kunst som tar barn på alvor og som kan skape en mersmak for teater og kultur videre i livet. Dorothy Heathcote og Gavin Bolton har vært store bidragsytere som har utviklet en lærende tilnærming til kunst, ved å bruke drama som inngang til å få en bredere forståelse av pensum og ulike fag i skolen (Bolton & Heathcote, 1995, s. vii). Grunnen til at jeg har valgt dette temaet, er for å utforske hvordan teaterkunstnere kan devise en relevant og lærerik forestilling for barn, ved å bruke erfaringer og fantasier fra sin egen barndom. Kan vi som voksne finne en tematikk som er relevant for barn? For å utforske dette, vil oppgaven se nærmere på Heathcote og Bolton sine teorier om hvordan drama kan være en kilde til læring og verdiskaping hos barn. Samtidig vil jeg også utforske den interaktive dramaturgien, og se på om det å interagere med barn underveis, bidrar til en større grad av refleksjon over tematikken som tas opp i forestillingen.

1.2 Relevans for fagfeltet

Interaktivitet med barn i scenekunst er et godt kjent fenomen i kunstfaget, men dessverre er det en stor mangel på kunnskap og utdanning i feltet (Hovik & Nagel, 2017, s. 31). Et prosjekt som ville bidra til kunnskapsutvikling, var «*SceSam – interaktive dramaturgier i scenekunst for barn*» (2012-2017). Dette nasjonale prosjektet var et initiativ av prosjektleder Lisa Nagel og dramapedagog Lise Hovik, der de i samarbeid med fem kunstnergrupper, utviklet syv interaktive forestillinger (Hovik & Nagel, 2017, s. 31). Formålet med prosjektet var å svare på etterspørselen etter forskning i feltet; scenekunst for barn. Fokuset i forskningen var rettet mot utvikling av det deltakende perspektivet hos barn (Hovik & Nagel, 2017, s. 33). Et av forskningsspørsmålene som ble stilt var: «Hvordan kan teaterkunstnere undersøke om barns deltagelse i forestillinger gjennom kunstnerisk forskning?» (Hovik & Nagel, 2017, s. 31). Et generelt funn i dette prosjektet var at, selv om intensjonen var å inkludere barna i de syv ulike forestillingene, skjedde det ikke i praksis.

Dette prosjektet gjorde det enda mer åpenlyst at det trengs mer forskning i feltet for å legge mer til rette for den sosiale og relasjonelle scenekunsten for barn. Grunnen til at dette prosjektet er relevant for min forskning er fordi *SceSam* mener at feltet må tillate barn å få oppleve den kunstfaglige refleksjonen, gjennom deltakelse og interaktivitet i scenekunsten (Hovik & Nagel, 2017, s. 34). Oppgaven vil utforske hvordan interaktiv dramaturgi kan benyttes for å oppnå den refleksjonen både Hovik, Nagel og Heathcote henviser til.

En form for interaktivt teater er teater-i-undervisningen (TIU), en sjanger som ofte benytter seg av devising for å skape TIU-program. *Big Brum* er et engelsk TIU-selskap som lager TIU-program som går på tvers av den nasjonale læreplanen, og de er ikke redd for å introdusere barn for kontroversielle temaer (Big Brum, u.å). Et tidligere prosjekt er stykket; «*Seperation Wall*» fra 2005. Dette er et devised stykke for barn i alderen 9-11 år, som ville utforske; «*hva er hjemme?*» og «*hva separerer oss fra oss selv og hverandre?*» (Jackson & Vine, 2013, s. 48). *Big Brum* mener, i likhet med Heathcote og Bolton, at barn ikke skal skjermes for vanskelig tematikk, men heller at de skal lære seg å ta stilling til det. Ved å bruke devising, kan *Big Brum* skreddersy program som tar opp relevante temaer, istedenfor å være bundet til den gitte tematikken i skrevne manuskripter. Derfor er denne organisasjonen også relevant for min forskning.

1.3 Problemstilling

Problemstillingen for denne oppgaven er: «*På hvilken måte kan teaterkunstnere bruke fantasiene fra sin egen barndom til å devise en interaktiv kunstforestilling for 2. klasse?*»

Utgangspunktet for denne forskningen er en praksisperiode der jeg har jobbet med syv unge voksne for å skape en kunstforestilling. For å diskutere forskningen vil jeg se på hvordan en devisingprosess kan struktureres og hvilken rolle læring spiller i barns møte med kunst. I tillegg skal det belyses hvordan interaktivt teater kan aktivere refleksjonsevnen hos barn,

1.4 Begrepsavklaringer

Jeg skal nå avklare noen sentrale begreper som brukes underveis i teksten, for å gi en bredere forståelse av prosjektet som er utgangspunktet for bacheloroppgaven. Alle begrepene utenom *kunstnerisk leder*, forklares med mine egne ord.

Kunstnerisk leder referer til min rolle som kunstfaglig veileder underveis i prosjektet. En kunstnerisk leder er en person som skal veilede og realisere det dramatiske arbeidet i en devisingprosess (Aune, 2013, s. 52).

Teaterkunstnerne brukes om de syv menneskene som har deltatt i prosjektet.

Praksisperioden er tiden vi har brukt for å skape og fremføre prosjektet (8. mars – 23. april).

Målgruppen er det ønskede publikummet til forestillingen, nemlig elever i andre-klasse.

Forestillingen er resultatet av prosjektet vi har arbeidet med, og avslutningen på praksisperioden. Den tar sted 16. og 23. april, på Høgskulen på Vestlandet.

Publikum brukes om de tre studentene og to lærerne som så forestillingen som tok sted 23. april.

1.5 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 av denne oppgaven vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket for prosjektet. Videre i kapittel 3, vil jeg presentere de anvendte metodene, før resultat blir drøftet fortløpende opp imot relevant teori i kapittel 4. Til slutt skal konklusjonen på forskningen presenteres.

2.0 Teori

I dette kapittelet skal det teoretiske rammeverket for prosjektet presenteres. Først vil jeg presentere metodene og arbeidet til Dorothy Heathcote og Lev Vygotskij, og belyse deres teori om hvordan drama kan benyttes som læring for barn. Videre skal jeg introdusere en undersjanger av pedagogisk drama, nemlig interaktivt teater. Oppgaven skal kaste lys på hvordan denne typen teater brukes med et formål om å utdanne barn, med en forankring i John Dewey sine teorier. Til slutt skal jeg presentere devising som metode, og hvordan en fasestruktur kan benyttes som utgangspunkt for en devisingprosess.

2.1 «Drama for learning»

Dorothy Heathcote var en dramapedagog som har spilt en stor rolle for læring gjennom drama. Sammen med Gavin Bolton, ville hun understreke betydningen av pedagogikk i drama, og det å gi barn muligheten til refleksjon gjennom drama-i-undervisningen (DIU) og TIU-program (Jackson & Vine, 2013, s. 30). De var enige om at politiske, sosiale og kulturelle utfordringer finnes over hele verden. Ved å ta opp denne tematikken i trygge og dramatiske rammer, kan barn få muligheten til å kunne lære mer om verden rundt dem på andre måter enn det tradisjonelle undervisningssystemet (Jackson & Vine, 2013, s. 42).

I boken «*Begreper om barn og kunst*» (2014), skriver Katrine Heggstad; «Kunstmøter krever konsentrasjon, skjerpet oppmerksomhet og tilstedeværelse. Læring i møte med kunst handler om å utvikle lese- og lytte-kompetanse.» (Heggstad 2014, s. 30). Hun forteller oss at kunnskap er noe som kan oppstå gjennom estetisk erfaring og opplevelse. Allerede i tidlig skolealder har barn sitt første kunstmøte med den kulturelle skolesekken, som skal styrke bevisstheten om kunst og kultur i opplæringen (Den Kulturelle Skolesekken, u.å.). Siden formålet med denne studien er å devise interaktivt teater for barn, har jeg tatt utgangspunkt i det Heathcote og Heggstad formidler. For å lage en relevant kunstforestilling for målgruppen, er det viktig at kunstmøtet tilbyr de kunnskap og innsikt de kan reflektere over.

Tidlig begynner barnet å oppleve, erfare og lære gjennom kunsten. Vygotskij mente at disse opplevelsene og erfaringene legger grunnlaget for barnets fantasi videre i livet. Han mente at det ikke finnes noen motsetning mellom fantasien og virkeligheten, men at fantasien på ulike måter, hører sammen med den virkeligheten du selv opplever. Vygotskij ville formidle at jo rikere virkelighet barnet har, jo rikere fantasi (Vygotskij, 1995, s. 9). Det vil si at den virkeligheten barnet har legger grunnlaget for den skapende fantasien, og Armand Ribot mener at all skapende fantasi inneholder affektive elementer (i Vygotskij, 1995, s. 24). Det innebærer at hver fantasiskapelse gjenspeiler og vekker følelser i oss, som gjør at fantasien skaper en reel og virkelig opplevelse (Vygotskij, 1995, s.24). I min kontekst vil jeg se på om målgruppen klarer å bruke fantasien til å sette seg inn i det universet teaterkunstnerne inviterer de inn i.

2.2 Interaktivt teater

«Learning by doing» (John Dewey), er et begrep som er godt kjent innen både pedagogikkfaget, men også i de kulturelle fagene. Dewey var en amerikansk pedagog som mente at kunst måtte erfares for å forstås (Dewey, 2008, s. 196). Det vil si at barns evne til å lære gjennom handling og elevaktivitet må styrkes i det pedagogiske faget, i motsetning til mekanisk kunnskapsinnhenting (Braanaas, 2008, s. 46). I min kontekst, har jeg brukt Dewey sine pedagogiske tanker som et grunnlag for valg av interaktivitet under forestillingen.

Når barn skal se teater har de ofte en forventning om rammene rundt forestillingen, og det er en tydelig grense mellom skuespiller og publikum. Interaktivt teater betyr å skape en forventning om åpenhet og demokratisering av teatertradisjonen (Hovik, 2014, s. 44), derfor er det svært viktig at forventningen om barns deltakelse tydeliggjøres. Om det skal skje før, underveis eller etter, om deltakelsen skal skje enten i en medskapende rolle eller brukes som

skapende materialet (Hovik & Nagel, 2017, s. 15). Ifølge Dorothy Heathcote (1997), er definisjonen av ordet interaktivt; «... reciprocally active; acting upon or influencing each other, act on each other» (i Davis, 1997, s. 9). Altså, interaktivitet er noe som skjer i samspill med andre. Ved å tilby barna en tydelig rolle, kan de inviteres til å delta aktivt i en mottakerbevisst forestilling som legger opp til en mer reflekterende opplevelse. Ergo, «Learning by doing» (John Dewey).

2.3 Å skape en kunstforestilling

For å kunne finne svar på hvordan teaterkunstnerne kan devise en interaktiv forestilling, er det nødvendig å belyse hvordan en devisingprosess foregår.

Devised theatre can start from anything. 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. (...) A devised theatre product is work that has emerged from and been generated by a group of people working in collaboration (Oddey, 1994, s. 1).

Allison Oddeys definisjon på devised teater forteller oss at dette er en metode å jobbe på som vektlegger den kollektive fantasien, og lar fantasien være strukturen for arbeidet. Den kunstneriske lederen setter det generelle rammeverket for prosessen, og skaper et manus sammen med deltakerne.

For å strukturere devisingprosessen i dette prosjektet, har jeg tatt utgangspunkt i de fem fasene som presenteres av Hanne Knutsen og Anne Ørvig i boken «*Scenepresentasjoner*» (2006). Disse fem fasene er inspirasjon, utforskning, produksjon, fremføring og vurdering (Knutsen & Ørvig, 2006, s. 18-25. Dette er motsetningen av å jobbe med allerede ferdigskrevet manus, en prosess som er mer bundet til teaterets tradisjoner og maktfordelingen mellom skuespiller og regissør (Haagensen, 2018, s. 182).

3.0 Metode

I følge O'Toole (2006), definerer den engelske Oxford ordboken ordet undersøkelse som: «Systematic investigation into and study of materials and sources, in order to establish facts and reach new conclusions» (O'Toole, 2006, s. 2). I dette kapittelet skal jeg presentere den metodiske prosessen for dette prosjektet. Først vil jeg gi en kort oppsummering av selve prosjektet, før jeg går videre til hvilken metodisk tilnærming jeg har valgt, og hvorfor denne

er relevant for valgt problemstilling. Verktøyene for innsamling av data, informanter og metodiske erfaringer vil også bli presentert i dette kapittelet, før det avsluttes med et kritisk blikk på kildene i oppgaven.

3.1 Oppsummering av prosjektet

Prosjektet som er utgangspunktet for denne bacheloroppgaven, er en praksis der jeg sammen med syv andre teaterkunstnere skapte en interaktiv forestilling for andre-klasse. Prosjektet begynte 08.03.2021 og varte frem til 23.04.2021. I løpet av denne perioden hadde vi 15 øvelser, hvilket tilsier ca. 47 timer. Resultatet av denne perioden ble forestillingen; «*Kistefolket*». Vi fremførte forestillingen to ganger, henholdsvis 16. og 23.04.2021. I tillegg til øvelser, møttes vi til rigging av scenografi og dagen før begge forestillingene.

På grunn av et begrenset budsjett og begrenset tid for prosjektet, ble vi inspirert av Jerzy Grotowskis «*Poor Theatre*», der teateret skal klare å imponere uten sminke, kostymer, lys og lyd (Grotowski, 2010, s. 279). Vi valgte et minimalistisk uttrykk, for å tilrettelegge for at barna kunne bruke sin egen fantasi underveis.

3.2 Kvalitativ metode

Den metodiske tilnærmingen som er valgt til innsamling av data fra prosjektet, er kvalitativ metode. Dataene fra praksisperioden omhandler i hovedsak meninger, følelser og opplevelser deltakerne i prosjektet, og publikummet fra forestillingen, sitter igjen med ved prosjektslutt. Ved å benytte metodeverktøy som er kvalitative, kan problemstillingen belyses innenfra (Dalland, 2020, s. 56). Basert på dette, anser jeg kvalitativ metode som mest hensiktsmessig.

3.3 Presentasjon av verktøy

For å kunne samle inn kvalitative data som kan gi relevante resultater i analysen, er det valgt en kombinasjon av verktøy. Verktøyene som skal anvendes er vurdert nøye etter om det er praktisk gjennomførbart og realistisk å gjennomføre med tanke på tid (Dalland, 2020, s. 56-57).

3.3.1 Ustrukturert observasjon og loggføring

I boken «*Det vurderende øyet*» (2017), beskrives observasjon som en oppmerksom iakttagelse og den kan deles inn i to ulike ordener. Observasjon av første orden er når hovedoppgaven til observatøren er å observere situasjonen, og observasjon av andre orden er når observatøren selv deltar i den pedagogiske situasjonen som observeres (Bjørndal, 2017, s. 33). Ved å bruke ustrukturert observasjon av andre orden, har jeg fått et vidt fokus i det jeg ønsket å iaktt

gjennom praksisperioden (Bjørndal, 2017, s. 54). Observasjon var et verktøy jeg brukte under hver øvelse vi hadde, og for å beholde inntrykkene av det jeg observerte valgte jeg å føre ustrukturert logg etter hver øvelse. Grunnen til at disse metodene er valgt som verktøy til innsamling av data, er fordi disse metodene kan sikre detaljer fra praksisperioden som lett kunne blitt ignorert og glemt (Bjørndal, 2017, s. 67).

3.3.2 Kvalitativt personlig intervju

For å belyse problemstillingen, har jeg midtveis i prosjektet gjennomført et personlig kvalitativt intervju med deltakerne i prosjektet. Intervjuene ble holdt digitalt 31.03.2021, og varte i ca. 15 minutter. Intervjuene ble fortløpende transkribert underveis, og renskrevet etter at alle intervjuene var gjennomført. Gjennom å gjøre disse intervjuene var det mulig å få nyanserte beskrivelser av hvordan de så langt hadde opplevd praksisperioden (Dalland, 2020, s. 68). Utgangspunktet for intervjuet var formet etter en strukturert intervjuguide, men underveis ble det også stilt oppfølgingsspørsmål rundt hva deltakerne svarte for å få den kvalitative nyansen (Vedlegg 1).

3.3.3 Kvalitativt elektronisk spørreskjema

Etter forestillingene, ble det sendt ut et elektronisk spørreskjema til både deltakerne (Vedlegg 2) og publikummet (Vedlegg 3). Kvalitative spørreundersøkelser er ifølge O'Toole (2006) åpenbart nyttig for å samle inn kvalitative data fra en større gruppe mennesker (O'Toole, 2006, s. 121). For å holde de elektroniske spørreskjemaene kvalitative, ble spørsmålene formulert veldig åpent, med oppmuntring til utdypende og ærlige tilbakemeldinger. Innholdet i undersøkelsen for publikum omhandler deres oppfatning av forestillingen og målgruppen, med muligheter for drøfting. Skjemaet til publikummet ble sendt ut 23.04.2021, og av fem stykker er det, per 27.05.2021, tre som har besvart. Spørreskjemaet for deltakerne er delt i to, der den første delen inneholder de samme spørsmålene som publikum sitt. Den andre delen inneholder spørsmål knyttet til selve prosessen og hvordan de har opplevd prosjektet. Spørreskjemaet til publikum ble sendt ut 28.04.2021. Grunnen til at både publikum og deltakerne får spørsmål om deres tolkning av forestillingen, er fordi mengden publikum ble veldig liten. Jeg trengte derfor flere tilbakemeldinger på selve forestillingen og tematikken.

3.4 Presentasjon av informanter

Den ene gruppen informanter til dette prosjektet er rekruttert fra eget nettverk. I begynnelsen av prosjektet var det åtte deltakere som skulle gå inn i rollen som teaterkunstnere, men siden

dette er et prosjekt, som kom i tillegg til jobb, måtte en person trekke seg tidlig i prosessen. Det endte med at jeg og syv andre unge voksne som ble med på prosjektet. Gruppen er min primærkilde og de er strategisk valgt ut på grunn av deres interesse for teater og sitt tydelige engasjement for å delta i prosjektet (Dalland, 2020, s. 156). Deltakerne har minimal erfaring med å devise en forestilling, fremføre for barn, og innenfor interaktivt teater.

Den andre gruppen av informanter er publikumet til forestillingen som tok sted 23.04.2021, som bestod av tre studenter og to lærere. Denne gruppen utgjør sekundærkilden til innhenting av data (Dalland, 2020, s. 156). På grunn av omstendighetene Covid-19 viruset har skapt, var det ikke mulig å få til en forestilling med målgruppen som publikum.

I tillegg skal jeg selv være informant for prosjektet. Min rolle som informant blir, gjennom observasjon og loggføring, å samle inn data som kan tilføye mer til forskningen enn bare deltakernes oppfatning av prosjektets formål (Dalland, 2020, s. 64).

3.4.1 Triangulering

Deltakerne, publikumet og meg selv utgjør tre ulike kilder til data. Ved å bruke datatriangulering sikrer jeg en grundig og bred innsamling av data, som gjør resultatene av analysen mer omfattende (Dalland, 2020, s. 59). Da blir den innhentede dataen mer troverdig og pålitelig (Jacobsen & Postholm, 2019, s. 130). For å finne svar på problemstillingen min skal jeg sammenligne dataen fra de tre grupper informantene underveis i drøftingen.

3.5 Metodiske erfaringer

De valgte metodene for innhenting av data har vært svært nyttig for belysning av problemstillingen. Ved å holde metodene kvalitative, har jeg klart å få den tilknytningen til feltet som var ønsket. For å være etisk bevisst underveis, har jeg brukt member-checking (Jacobsen & Postholm, 2019, s. 130). Det vil si at det har blitt holdt en tydelig dialog med deltakerne, om den dataen som samles inn underveis, er gyldig. For å få et økt utbytte av metodene, hadde det vært ønskelig å få et fokusgruppeintervju med den valgte målgruppen. På grunn av omstendighetene Covid-19 viruset har skapt var ikke dette mulig.

3.6 Strukturering og kategorisering av funn

For å analysere den kvalitative dataen, har jeg valgt å følge den deskriptive analysen som Postholm og Jacobsen presenterer i boken «*Læreren med forskerblick: en innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*» (2019). Denne metoden går ut på at man skal kode og kategorisere det innsamlede materiale, ved å danne meningsenheter ut ifra den skriftlige og

muntlige responsen informantene gir (Jacobsen & Postholm, 2019, s. 104). Etter at intervjuene er transkribert, er all dataen som samles inn fra informantene skriftlig. Derfor anser jeg deskriptiv analyse som mest hensiktsmessig for å kunne sette dataen inn en kontekst med tydelig struktur.

3.7 Kildekritikk

Jeg avslutter nå mine bachelorstudier i drama og anvendt teater ved Høgskulen på Vestlandet. Ubevisst eller bevisst, påvirkes dataene av den førforståelsen jeg som forsker og student allerede har av tematikken som tas opp i problemstillingen (Dalland, 2020, s. 64). Jeg har tidligere jobbet teaterrelatert med alle deltakerne og i tillegg kjenner de meg som privatperson. Det må gjøres klart at dette er faktorer som kan påvirke svarene de gir i både det kvalitative intervjuet og i spørreundersøkelsen, og dermed svekke påliteligheten av funnene (Dalland, 2020, s. 58). Siden problemstillingen forholder seg til om forestillingen er aktuell for andre-klassinger, måtte fokuset i tilbakemeldingene fra et voksent publikum endres. Innholdet i det elektroniske spørreskjemaet ble derfor til en drøfting av hvilken relevans publikum tror forestillingen har for den valgte målgruppen.

4.0 Resultater og drøfting

I følgende kapittel skal jeg presentere studiens funn. Funnene vil fortløpende bli analysert og drøftet med en forankring i den allerede presenterte teorien. Gjennom å se på teoriene til Heathcote, skal jeg først drøfte hvordan drama er verdiskapende, og i hvilken grad publikummet disse verdiene ble overført til publikummet. Videre skal jeg analysere hvordan deltakerne og publikummet erfarte interaksjonen, og hvordan de mener forestillingen legger opp til bruk av den reflekterende evnen hos målgruppen. Til slutt vil jeg analysere selve skapelsesprosessen, og drøfte på hvilken måte teaterkunstnere kan devise en interaktiv forestilling for andre-klasse. Jeg vil finne svar på om deltakerne får økt utbytte av å skape noe eget, i motsetning til når de jobber med et allerede ferdigskrevet manus.

4.1 Å lage verdiskapende teater for barn

I utforskningsfasen skal arbeidet med det tematiske innholdet begynne (Knutsen & Ørvig, 2006, s. 20). For å finne en tematikk som interesser barn i dag, utforsket deltakerne hvilke konflikter og utfordringer de selv hadde opplevd som barn. Gjennom konvensjonen skrive-i-rolle (Heggstad, 2006, s. 77) fikk deltakerne i oppgave å skrive en fortelling som inneholdt

en konflikt, basert på en frykt de hadde som barn. Etter historiene var skrevet, leste vi høyt for hverandre og diskuterte de ulike konfliktene i hver historie. Et par av deltakerne hadde skrevet historier om det å ikke se ut som alle andre og å føle seg annerledes. Dette var en tematikk deltakerne hadde lyst til å utforske videre det ble derfor utgangspunktet for tematikken i forestillingen.

Fordommer og stereotypi, og det å være annerledes. Kan være relevant for andre klassinger fordi barn kan ha enkelt for å ikke helt skjønne at de kanskje har dem da. Det gir dem mulighet til å tenke litt over at den ene personen i klassen alle synes er litt rar, kanskje ikke er så rar allikevel (Deltaker, spørreskjema).

Jeg føler stykket tar opp temaet om det å være annerledes. Denne tematikken er veldig sentral generelt for elever på barneskolen, fordi jeg kan tenke meg at det er mange barn i dag som føler ganske tidlig at de ikke er som alle andre. Det er lettere for barn og tolke dette som en negativ ting, enn en positiv (Deltaker, spørreskjema).

Et av hovedmomentet i Heathcote (1995) sine teorier, er å søke det universelle. Det vil si at hun ønsket at drama skal være en erfaring som skaper refleksjon. Barnet skal få muligheten til å utforske situasjonen det befinner seg i, og få en bredere forståelse av hvorfor mennesker tar de valgene de tar (Drain, 1995, s. 201). En av deltakerne påpeker hvordan forestillingen setter i gang refleksjonen hos barnet; «Målgruppen må selv ta stilling til hva de føler om problemstillingene i øyeblikket, og handle på dem selv. De får muligheten til å reflektere på forskjeller og likheter mellom seg selv og karakterene i stykket» (Deltaker, elektronisk spørreskjema). Utdanning gjennom drama skal være en kilde til personlig vekst, der erfaringene du opparbeider deg underveis, legger grunnlaget for hvordan du takler livet videre (Drain, 1995, s. 201). Ved å få barna til å reflektere over det sosiale problemet fordommer, kan vi med denne forestillingen skape en forståelse for det ukjente som de tar med seg videre i livet. Analysen viser at deltakerne deler Heathcote sin oppfatning om at drama kan gi barnet en bredere forståelse av den verdenen de lever i (Drain, 1995, s. 201).

4.1.1 Publikums tolkning av tematikken.

I det elektroniske spørreskjemaet, blir publikum spurt om å nevne en tematikk fra forestillingen de tror er relevant for en andre klassing. En fra publikum trekker frem en interessant tematikk fra forestillingen; «Å utestenge andre bare fordi de har en annen

bakgrunn» (Publikummer, elektronisk spørreskjema). Det samsvarer godt med hva en annen publikummer har bemerket seg; «Å ikke være perfekt, men likevel være med på laget og være inkludert» (Publikummer, elektronisk spørreskjema). I lys av dette, ser det ut til at konfliktene som var inspirert av deltakernes egne barndom, resonnerer godt med publikummet.

Begge informantgruppene mener at dette er temaer som er relevant for andre klassinger, og at de burde lære seg å ta stilling til det. Dette mener også TIU-selskapet *Big Brum*. De er svært opptatt av å introdusere barn for kontroversielle temaer. Ved å tilby barna et trygt rom å utforske realiteten i, har *Big Brum* som mål at barn skal regnes som mennesker med selvstendige meninger (Big Brum, u.å). Ved å bruke skrive-i-rolle, fant deltakerne frem til en problematisk tematikk alle kunne kjenne seg igjen i.

Mot slutten av spørreskjemaet ble både deltakerne og publikum ble spurt i hvilken grad de synes denne forestillingen egner seg for barn i andre-klasse. Ut av ti deltakere og publikummere synes fire stykker at dette er en forestilling som i stor grad egner seg for barn i andre-klasse, og seks stykker mener at den gjør det i svært stor grad. Det jeg forstår av dette, er vi har klart å finne frem til en tematikk som er relevant for barn. Men, et virkelig interessant funn i denne analysen, er at deltakerne gir et inntrykk av at hovedtematikken er relevant også for deres aldersgruppe. En deltaker skriver; «fordommer finnes over alt rundt oss i varierende grad» (Deltaker, spørreskjema), så denne tematikken ser ut til å være et knutepunkt mennesker i alle aldre kan relatere til.

4.2 Interaktiv dramaturgi.

I boken *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn* (2017), forteller Hovik og Nagel at; «... interaktivitet kan ikke diskuteres som et uavhengig fenomen, men som et virkemiddel som skaper ulike relasjoner og dialoger med barnepublikummet» (Hovik & Nagel, 2017, s. 37). Interaksjon er noe som forstås i den konteksten og verket man opplever det i. I *SceSam* prosjektet skapte Hovik og Nagel en arbeidsmodell over interaktive dramaturgiske former som skulle fungere som et teoretisk verktøy når de skulle bestemme deltakerens og barnets rolle i grad av interaktivitet (Hovik & Nagel, 2017, s. 45). Denne modellen blir brukt som utgangspunkt for dette prosjektet, for å stadfeste hvilke forventninger deltakerne hadde til barnas påvirkning på interaksjonen i forestillingen (Vedlegg 4). Men, denne forventningen ble

dessverre ikke oppfylt. Grunnet Covid-19 viruset, består publikummet av voksne istedenfor barn. Hva skjer da med interaksjonen i stykket?

4.2.1 Skuespillernes interaksjon med publikum

Barn uttrykker seg blant annet gjennom kroppsspråk, lek og tegning (Hovik, 2014, s. 43). For å få med mest mulig av barnas uttrykk og innspill, valgte vi å bruke de interaktive dramaturgiske formene som er mest åpne i arbeidsmodellen til Hovik og Nagel. I disse formene inviteres barna til å komme med dialogiske innspill og de er kroppslig involvert i medskapende handlinger. Den lærende elevaktiviteten Dewey henviser til, står sterkt i disse formene. Vi ville ha åpne interaksjoner som gir barna tid og mulighet til refleksjon over tematikken de presenteres for. Kravene dette stiller til aktørene er at de leder, støtter og lytter aktivt til barna, samtidig som de må improvisere rundt barnas tilbakemeldinger (Hovik & Nagel, 2017, s. 45). Etter å ha analysert svarene fra deltakerne, kom det frem at på en side se at flesteparten synes interaksjonen i stykket uansett var «gøyalt» (Deltaker, spørreskjema) og at «det gikk fint» (Deltaker, spørreskjema). På den andre siden kunne man, for to deltakere, tydelig se at det bød på utfordringer å fremføre for voksne.

Jeg opplevde interaksjonen som noe krevende, da publikum generelt gav lite å spille på. Dette er sannsynligvis grunnet publikum ikke var i målgruppen stykket var laget for. Det kan være vanskelig for voksne å se for seg hvordan et barn hadde svart i denne situasjonen (Deltaker, spørreskjema).

En annen deltaker viser seg å være enig i det den første deltakeren føler, og forteller oss i det elektroniske spørreskjemaet at; «Det følte litt anstrengt siden alle i rommet var voksne, men samtidig var det gøy». At deltakerne hadde denne opplevelsen, er ikke et overraskende funn. Derfor ville jeg hente inn mer utfyllende data om hvordan deltakerne tror interaksjonen hadde blitt hvis vi fikk fremføre for den planlagte målgruppen.

Jeg tror interaksjonen generelt sett hadde hatt mer energi og driv. Jeg tror barna hadde kommet med mange utsagn som nødvendigvis ikke hadde hjulpet til driven i stykket, men allikevel hadde bragt både en energi og innlevelse man ikke får om man er en passiv publikumer (Deltaker, spørreskjema).

Det hadde nok vært større variasjon i entusiasmen i hvordan barna svarte, det hadde mest sannsynlig vært mange som svarte høyløst og hele tiden, mens andre hadde kanskje ikke svart på spørsmål i det hele tatt (Deltaker, spørreskjema).

Vygotskij hevder at fantasien hos barn er fattigere enn den hos voksne, fordi barnet har mindre erfaringer å hente inntrykk fra (Vygotskij, 1995, s. 19). Altså at fantasien bygges ved å hente elementer fra virkeligheten, og jo lenger du har levd, jo mer virkelighet har du erfart. I svarene fra deltakerne kan vi se at de tror målgruppen kunne tilbudt en større variasjon i entusiasme, hvilket kunne bidratt til høyere energi og innlevelse. I lys av Vygotskij sine teorier, kan dette tolkes som at stykket ikke tilbyr de voksne en ny opplevelse av virkeligheten, men heller en gjenskapende handling av et allerede kjent fenomen. For barn hadde kanskje forestillingen opplevdes som en skapende handling (Vygotskij, 1995, s. 11).

4.2.2 Publikums interaksjon med skuespillerne.

I svarene fra publikummet om hvordan de opplevde interaksjonen, kan man tydelig se to ulike perspektiver. En publikummer trekker frem; «Det var fint, men noen ganger virket det som om de hadde bestemt seg på forhånd for hvilket svar de ønsket at vi skulle svare» (Publikummer, elektronisk spørreskjema). Denne publikummen opplevde at interaksjonen virket forhåndsbestemt, og det elektroniske spørreskjemaet viser at kun en publikummer følte at forestillingen i stor grad la opp til egne og selvstendige tanker. To publikummere følte i noe stor grad. Her kan vi se at det eksisterer et forbedringspotensial for publikumets påvirkningskraft.

En tolkning av hvorfor denne ene publikummen sitter igjen med dette inntrykket, kan være at skuespillernes kompetanse til å improvisere med barn er for liten. Interaktivitet som legger opp til at barn skal være medskapende deltakere, avhenger mye av skuespillerens kompetanse til å improvisere (Hovik & Nagel, 2017, s. 45). Blant deltakerne er det kun én som har god erfaring med å improvisere i samspill med barn, resten har minimalt eller ingen erfaring. Derfor er det svært troverdig at dette kan være en av grunnene til at tilskueren sitter igjen med dette inntrykket. Dette var jeg som kunstnerisk leder og regissør klar over da de interaktive delene av manus ble produsert, og jeg tok derfor et bevisst valg om å planlegge de åpne interaksjonene på forhånd. Dette førte til at publikummet opplevde interaksjonene som lukket. I lys av dette, ser jeg at det å planlegge

åpne interaksjoner, er motsigende. De åpne interaksjonsformer krever kompetanse i improvisasjon og det er en risiko for å erfare kaos (Hovik & Nagel, 2017, s. 45), noe jeg i etterkant ser at jeg som kunstnerisk leder ikke la opp til i utforming av interaksjonene.

En annen publikummer sitter igjen med et litt annet inntrykk av interaksjonen; «Logisk og lett å få til, ikke skummelt eller vanskelig» (Publikummer, elektronisk spørreskjema). Grunnen til at denne konklusjonen har oppstått, kan være så enkel som at interaksjonen er ment for barn i andre-klasse, og denne publikummeren er voksen. Niels Lehmann (2007) forteller oss at uansett hvordan interaksjonen foregår, må publikummet tilbys noe interessant å interagere med (i Hovik, 2014, S. 45). Selv om tematikken er interessant for det voksne publikummet, er måten interaksjonen lagt opp på feil kalkulert med tanke på aldersmessig utfordring. Hvis vi ser dette sitatet sammen med det fra den andre publikummeren, er utfordringen at interaksjonen opplevdes som forhåndsbestemt og ikke utfordrende nok for dette publikummet.

4.3 Fra idé til forestilling

I arbeid med devising, kan hva som helst være utgangspunktet for tematikk og innhold (Haagensen, 2018, s. 182). Det er ikke en bestemt måte å strukturere prosessen på, men vi ser at både Knutsen, Ørvig (2006) og Haagensen (2018) deler en forståelse om at slike kunstneriske prosesser kan deles inn i faser. I dette prosjektet var det allerede forhåndsbestemt at rammeverket er en utforskning av deltakernes barndom.

4.3.1 Å bruke barndom som materiale

Hensikten med inspirasjonsfasen er å motivere og inspirere deltakerne til å ville jobbe videre med prosjektet (Knutsen & Ørvig, 2006, s. 19). For å inspirere deltakerne ville jeg aktivere nostalgien deres, og ta de tilbake til den lekende barndommen. I denne fasen tok vi derfor et dyddykk ned i gamle barne-tv introer, bøker og eventyr der det «gode» vant over det «onde», sanger vi hørte på og hvilke leker vi lekte med. Vi lekte leker som «slå på ring», «heksesisten» og «haien kommer». En av deltakerne forteller at; «(Jeg) elsker alt som har med nostalgi å gjøre, så jeg har kost meg» (Deltaker, intervju). For å starte devisingprosessen, var det veldig fruktbart å bruke nostalgi som inngang til resten av prosessen.

I utforskningsfasen (Knutsen & Ørvig, 2006, s. 20) begynte vi arbeidet med å definere begrepet barndom. I denne fasen benyttet vi oss av ulike dramakonvensjoner for å skape innhold til forestillingen (Heggstad, 2012, s. 71-73). Den første konvensjonen vi gjorde, var å

bruke kollektiv tegning for å bygge rommet (Heggstad, 2012, s. 73). På tavla tegnet jeg et barnerom, og deltakerne kom med forslag til hvilke gjenstander, leker og møbler som skulle fylle rommet (Vedlegg 5). Da rommet var ferdig, skapte vi rommet i øvingslokalet, og deltakerne gikk inn i rollen som ulike gjenstander. Ved å bruke skrivning-i-rolle og gruppeimprovisasjon (Heggstad, 2012, s. 72-77), etablerte vi de valgte rollene. Underveis i karakterbyggingen, observert jeg at; «En av deltakerne gikk inn i karakter som bokhylle. Kroppsspråket ble veldig ensidig og deltakeren fikk ikke muligheten til å utforske et varierende kroppsspråk» (Egen logg, 15.03.2021). I denne situasjonen, tok jeg som kunstnerisk leder et valg om å bytte ut bokhylle-karakteren med en annen karakter. I samsnakk med deltakeren det gjaldt, fant vi heller ut at en dragebamse var en passende karakter som utfordret deltakeren mer. Rommet vi skapte i den kollektive tegningen ble med oss videre helt frem til forestillingen og scenografien ble plassert etter dette rommet. Gjenstandene og lekene deltakerne gikk inn i rollen som, ble karakterene i stykket.

I produksjonsfasen (Knutsen & Ørvig, 2006, s. 22), begynte arbeidet med å utarbeide manus. Med karakterer, rom og tematikk i boks, måtte vi finne en tydelig konflikt publikummet kunne hjelpe oss med å løse. Konvensjonen vi benyttet oss mest av i denne fasen var gruppeimprovisasjon (Heggstad, 2012, s.72). I rolle, improviserte deltakerne helt fritt ut ifra den bestemte tematikken og underveis tok jeg notater av replikker, karaktertrekk og handlingen de utspilte. En interessant observasjon jeg gjorde i arbeidet med gruppeimprovisasjonen var at deltakerne, uten å snakke om det på forhånd, delte seg selv opp som antagonister og protagonister. De «gode» lekene, blant annet barbiedukken, ble helter som måtte bekjempe de «onde» lekene, blant annet slangebamsen. Underveis den utviklingen observert jeg at; «Denne automatiske inndelingen er interessant. Tematikken vi hadde funnet frem til var fordommer og stereotypier, men allikevel merket de slangebamsen, dragebamse og robotleken som onde. Leker/dyr som tradisjonelt er skumle» (Egen logg, 19.03.2021). Denne observasjonen inspirerte ideen om at disse «onde» lekene ikke skulle være så onde som de «gode» lekene trodde. Etter denne fasen var det lett for meg å skrive et manus med alt det innsamlede materialet. I fremføringsfasen (Knutsen & Ørvig, 2006, s. 24), kunne deltakerne presentere en forestilling som var tydelig formet etter fantasiene, fryktene, fordommene og minnene de hadde fra sin egen barndom.

I vurderingsfasen (Knutsen & Ørvig, 2006, s. 25) ble deltakerne spurt om de synes det å bruke sin egen barndom som materialet påvirket prosessen, og en deltaker svarte; «Tror ikke vi kunne skrevet et like godt manus uten det» (Deltaker, elektronisk spørreskjema).

Deltakerne synes det var essensielt å sette seg inn i rollen som barn for å forstå hva barn ønsker å se i en forestilling.

Jeg synes det har vært viktig å se på vår egen barndom og prøve å forstå seg på hvordan et barn oppfatter verden rundt seg. Det å se på frykter, gleder og deres verdier synes jeg har essensielt for å kunne lage en forestilling som barna vil kunne sympatisere med (Deltaker, spørreskjema).

4.3.2 Egenskapt teater versus ferdigskrevet manus

Alle deltakerne, unntatt én, hadde erfaring fra å jobbe med et ferdig manus fra før av. Disse erfaringene er enten opparbeidet gjennom teaterproduksjoner på folkehøyskole, på videregående skole eller som fritidsaktivitet. To av deltakerne kan også fortelle at de tidligere har jobbet med devising som metode. I tilbakemeldingene på hvordan deltakerne opplevde det å jobbe med devising istedenfor å jobbe med et ferdig manus, skinner det gjennom at det har vært en positiv opplevelse.

Jeg liker denne måten å jobbe på. Du kan sette ditt eget preg på det. Du er med på noe du skaper fra start og føler mer på et eierskap til stoffet. Man har vært på en lang reise sammen. Dette er mitt og noe jeg har jobbet hardt for (Deltaker, intervju).

Jeg har gjort det før og jeg synes det er en bedre prosess. Man blir kjent med stoffet og historien, samtidig som det er lettere å finne innhold. Vi blir ikke så bundet til manus med tanke på rammene rundt manus (Deltaker, intervju).

Svarene fra resten av deltakerne består av mye av det samme som sitatene over, og alle deltakerne viser en kollektiv følelse av eierskap til både forestilling og karakteren de spilte. I intervjuet var den eneste tilbakemeldingen som stilte devising og manus opp mot hverandre, fra en deltaker som svarte; «Jeg synes arbeid med devising er veldig greit og artig. Det er improvisasjon i denne prosessen, så akkurat det er enklere når man har manus» (Deltaker, intervju).

Denne opplevelsen av arbeid med manus i motsetning til devising, tar oss tilbake til at det kreves en kompetanse for å improvisere (Hovik & Nagel, 2017, s. 45), men ikke bare på scenen. Også i prosessen av devising ligger mye av skapelsen i det deltakerne improviserer

frem underveis (Haagensen, 2018, s. 183). En annen deltaker påpeker; «Improvisering er gøy, men jeg føler meg ikke så flink til det».

En endring som kunne blitt gjort i dette prosjektet for å tilrettelegge for større kompetanse i improvisasjon, er å bruke lenger tid på å la deltakerne utforske det å gi fra seg kontrollen og kun spille på impulsene som oppstår. Istedenfor å legge fokuset på at improvisasjonen skal være en prestasjonsprøve, kunne jeg som kunstnerisk leder heller vektlagt å gjøre improvisasjonen til en kollektiv utforskning av tematikken.

4.3.3 utfordringer

Fem av syv deltakerne synes at dette prosjektet hadde vært en positiv opplevelse i svært stor grad, og for to deltakere var det i stor grad. Denne analysen har avdekket at deltakerne har opplevd arbeid med devising som mer attraktivt enn arbeid med et ferdig manus, til tross for at alle utenom én har mest erfaring med sistnevnte. Men selv om prosjektet har vært en positiv opplevelse, har det også oppstått utfordringer i denne prosessen.

Tid har vist seg som en tydelig utfordring for både meg og deltakerne. En av deltakerne poengterer: «Skulle ønske vi hadde hatt mer tid til forberedelser» (Deltaker, spørreskjema), noe som også går igjen hos andre deltakere. Dette prosjektet er noe deltakerne brukte sin egen fritid på, så fulltidsjobber og studie, gjorde ofte vanskelig for alle å møte på hver øving. En følge av dette, ble et stort tidspress på prosessen og det kreative arbeidet. Som en følge av begrenset tid på prosjektet, har et annet interessant funn blitt avdekket.

I dag har vi hatt første øvelse med ferdigskrevet manus, og arbeidet med blokkering og pugging av replikker har begynt. Etter deltakerne fikk manus, føler jeg at rollen min har gått fra å være en kunstnerisk leder til å bli en regissør (Egen logg, 29.03.2021).

Etter at manuset ble delt ut og vi hadde knapp tid igjen til forestilling, skjedde det et skifte i rollene våre. Devisingprosessen ble til en hektisk innsjutt, og for å komme i mål måtte det tas kunstneriske valg. Siden alle fra før er mest kjent med den tradisjonelle maktfordelingen; regissør og skuespiller, falt vi lett inn i gamle vaner hvor jeg som regissør ble ansvarlig for å ta disse valgene. Dette fenomenet påpeker også Haagensen i boken; *Teaterproduksjon* (2018). Hun forteller oss at i en rekke devisingprosesser på 70-tallet, ble det utviklet hierarkiske beslutningsstrukturer når en avgjørelse måtte tas (Haagensen, 2018, s. 183). Det er for å motvirke dette at kunstneriske prosesser blir delt inn i faser. Dette prosjektet benyttet seg av fasestrukturen, men allikevel endte demokratiet opp med et tydelig skille.

5.0 Konklusjon

Med en forankring i dramapedagogiske teorier, har jeg i denne oppgaven utforsket én av mange måter teaterkunstnere kan devise en forestilling på. Ved å, gjennom alle fasene av devisingprosessen, la deltakerne opprettholde en kontinuerlig kontakt med sitt indre barn, klarte deltakerne å sette seg inn i hva de tror barn vil se i en forestilling. Arbeidet med nostalgi tidlig i prosessen, inspirerte deltakerne til å ville utforske impulsene videre. Gjennom dramakonvensjoner klarte de å samle disse impulsene til å bli kunstneriske uttrykk. I dette prosjektet har deltakerne brukt fantasiene fra sin egen barndom til å devise en forestilling. Jeg konkluderer derfor med at dette viser seg å være en svært vellykket angrepsmetode på devisingprosessen.

Vår største utfordring med denne devisingprosessen var at vi ikke fikk spilt for den planlagte målgruppen, og dermed ikke finner ut om andre-klassinger kan relatere til karakterene, tematikken eller konfliktene i forestillingen. En annen tydelig utfordring var tid. Det demokratiske aspektet i devisingprosessen hadde blitt vesentlig bedre ivaretatt om vi kunne brukt mer enn seks uker på hele prosjektet. I lys av at publikummet opplevde interaksjonene som lukkede, har en interessant videreføring av dette prosjektet vist seg. For å utforske hvordan publikum kan få en større påvirkning på forestillingen, kunne manuset blitt gjort om til et TIU-program. Da kunne teaterkunstnerne gjennom konvensjoner og medskapende interaksjon, utforsket tematikken i nærkontakt med barna. Et slikt langvarig prosjektet, hadde også løst tidsutfordringen. Siden vi ikke fikk spilt for det ønskede publikummet har forestillingen, skapt av deltakerne, fortsatt et stort potensial til å videre utforskes sammen med målgruppen. Avslutningsvis på denne ideen, vil jeg legge til en kommentar en av deltakerne la igjen i det elektroniske spørreskjemaet: *«(jeg) håper vi får vist det frem flere ganger i fremtiden»* (Deltaker, spørreskjema).

Litteraturliste

- Aune, V. (2013). *Teater med barn og unge: En studie av Barne- og ungdomsteatret ved Rogaland teater*. Fagbokforlaget.
- Big Brum. (u.å.). *Big Brum: Theatre in education*. <https://www.bigbrum.org.uk/>
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet; observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Bolton, G. & Heathcote, D. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Heinemann.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Davis, D. (1997). *Interactive research in drama in education*. Trentham Book Limited.
- Den Kulturelle skolesekken. (u.å.). *DKS i skolen*.
<https://www.denkulturelleskolesekken.no/dks-i-skolen/>
- Dewey, J. (2008). «Å gjøre en erfaring» (A. Øye, Overs.) I Bale, K. & Bø-Rygg, A. (Red.), *Estetisk teori: en antologi* (s. 196-213). Universitetsforlaget. (Opprinnelig utgitt 1934).
- Drain, R. (1995). *Twentieth Century Theatre: A sourcebook*. Routledge.
- Grotowski, J. (2010). From towards a poor theatre. I A. Nisbet & J.Collins (Red.), *Theatre and Performance Design: A reader in scenography*. (s. 279-285). Routledge.
- Haagensen, C. (2018). Gruppeprosesser og faseinndeling i egenskap teater. I C. Haagensen & V. Aune (Red.). *Teaterproduksjon*. (s. 179-199). Cappelen Damm Akademisk.
- Heggstad, K. (2014). Kunstmøter og læring. I I. Habbestad, A. T. Pettersen & S. Røyseng (Red.). *Begreper om barn og kunst*. (s. 30-40). Kulturrådet.
- Heggstad, K. M. (2012). *7 veier til drama: Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Hovik, L. (2014). *De røde skoene: - et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste*/(Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet).
- Hovik, L. & Nagel, L. (2017). *Deltakelse og interaktivitet i scenekunst for barn*. Fagbokforlaget.

- Jackson, A. & Vine, C. (2013). *Learning through theatre: The changing face of theatre in education* (3. utg.). Routledge.
- Jacobsen, D. I. & Postholm, M. B. (2019). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Knutsen, H. & Ørving, A. (2006). *Scenepresentasjon: Framføringsprosjekter med barn og unge*. Høyskoleforlaget.
- Oddey, A. (1994). *Devising Theatre: A practical and theoretical handbook*. Routledge.
- O'Toole, J. (2006). *Doing Drama Research: Stepping into enquiry in drama theatre and education*. Drama Australia.
- Vygotskij, L. (1995). *Fantasi og kreativitet i barndommen* (K. Ø. Lindsten, Overs.). Daidalos.

Vedlegg

Vedlegg 1: Personlig intervju med deltakerne (Utført digitalt 31.03.2021)

Innledning: Hei, og velkommen. Takk for at du vil delta på dette intervjuet, det vil ta ca. 15 minutter.

1. Har du erfaring med å fremføre teater for barn fra før av? Hvis ja, utdyp.
2. Har du erfaring med å interagere med barn under forestilling fra før av? Hvis ja, utdyp
3. Hvordan har du opplevd det å være med på å skape en forestilling i forhold til det å jobbe med et ferdig manus?
4. Hvordan syns du det påvirket prosessen å bruke dine egne erfaringer fra barndommen som materiale?
5. Hvordan har du opplevd prosjektet?
6. Hva tror du vår forestilling kan tilby barna?

Vedlegg 2: Elektronisk spørreskjema til deltakerne (sendt ut 28.04.2021).

Innledning: I dette spørreskjemaet skal du svare på spørsmål som angår din opplevelse av forestillingen og praksisperioden. Undersøkelsen er delt i to og tar ca. 10 minutter. Alle svarene er helt anonyme. Svarene du avgir skal brukes som data til forskningen i min bacheloroppgave, og jeg setter stor pris på deres ærlige tilbakemelding. Den egentlige målgruppen for forestillingen er barn i andre-klasse. Noen av spørsmålet er relatert til dine tanker om barns opplevelse av forestillingen, og andre er relatert til din egen opplevelse. Tusen takk for at dere tar dere tiden til å gjennomgå undersøkelsen. Mvh Camilla Trosterud.

DEL 1: Denne delen av spørreundersøkelsen tar ca. 5 minutter å svare på og er knyttet til besvaring og belysning av problemstillingen.

1. Er det noen av karakterene du som andre klassing kunne kjent deg igjen i?
2. Hvilke elementer eller karakterer fra forestillingen tror du en andre klassing hadde syntes var interessant? Utdyp.
3. Hvis dere gikk i andre klasse og skulle velge, hvilke skumle leker hadde bodd nedi kista da? Utdyp.
4. Nevn en tematikk som tas opp i forestillingen og forklar hvorfor du syns det er relevant for en andre klassing?
5. I hvilken grad tror dere denne forestillingen egner seg for barn i andre klasse?
6. Nevn tre ting fra forestillingen du som andre klassing hadde husket spesielt godt?
7. Hvordan opplevde du interaksjonen mellom deg som skuespiller og publikum?
8. I hvilken grad du at forestillingen la opp til at publikum fikk bidra med dine egne og selvstendige tanker?
9. På hvilken måte syns du interaksjonen i forestillingen legger opp til å bruk av den kognitive evnen hos målgruppen?
10. Er det noe annet du vil legge til i denne delen av undersøkelsen?

DEL 2: Denne delen av spørreundersøkelsen tar ca.5 minutter å svare på, og er knyttet til hvordan du har opplevd strukturen på prosjektet og hvilken opplevelse du har hatt med meg som prosjektleder.

1. I hvilken grad har prosjektet vært en positiv opplevelse for deg? Velg det alternativet som passer best.
2. Kan du fortelle hva som har vært positivt med prosjektet?

3. Kan du fortelle hva som har vært negativt med prosjektet?
4. Syns du oppgavene i forberedelsesperioden har vært relevante for forestillingen?
Utdyp hvorfor.
5. Hvordan har du opplevd kommunikasjonen mellom prosjektleder (Camilla Trosterud) og deltakerne?
6. Hvordan har du opplevd prosjektleder (Camilla Trosterud) som dramapedagog?
7. Hva kunne vært gjort annerledes for at dette prosjektet kunne vært en mer positiv opplevelse for deg?
8. Nå som du har sett det ferdige prosjektet, hva tror du forestillingen kan tilby barn i målgruppen?
9. Er det noe annet du vil legge til i denne delen av undersøkelsen?

Bekreftelsesmelding: Svaret ditt er registrert. Tusen takk for din tilbakemelding

Vedlegg 3: Elektronisk spørreskjema til publikum (Sendt ut til publikum 23.04.2021).

Innledning: I dette spørreskjemaet skal du svare på spørsmål som angår din opplevelse av forestillingen. Det tar ca. 10 minutter og alle svarene er helt anonyme. Svarene du avgir skal brukes som data til forskningen i min bacheloroppgave, og jeg setter stor pris på deres ærlige tilbakemelding. Den egentlige målgruppen for forestillingen er barn i andre klasse. Noen av spørsmålet er relatert til dine tanker om barns opplevelse av forestillingen, og andre er relatert til din egen opplevelse.

Tusen takk for at dere tar dere tiden til å gjennomgå undersøkelsen.

Mvh Camilla Trosterud.

1. Er det noen av karakterene du som andre klassing kunne kjent deg igjen i? Utdyp.
2. Hvilke elementer eller karakterer fra forestillingen tror du en andre klassing hadde syntes var interessant? Utdyp.
3. Hvis dere gikk i andre klasse og skulle velge, hvilke leker hadde bodd nedi kista da? Utdyp.
4. Nevn en tematikk som tas opp i forestillingen og forklar hvorfor du syns det er relevant for en andre klassing?
5. I hvilken grad tror dere denne forestillingen egner seg for barn i andre klasse?
6. Nevn tre ting fra forestillingen du som andre klassing hadde husket spesielt godt?
7. Hvordan opplevde du interaksjonen mellom publikum og skuespillerne?
8. I hvilken grad føler du at forestillingen la opp til at du fikk bidra med dine egne og selvstendige tanker?
9. På hvilken måte syns du interaksjonen i forestillingen legger opp til å bruk av den kognitive evnen hos målgruppen?
10. Er det noe annet du vil si om forestillingen?

Bekreftelsesmelding: Svaret ditt er registrert. Tusen takk for din tilbakemelding

Vedlegg 4: Tabell 2.2 SceSams arbeidsmodell.

Interaktive dramaturgier i scenekunst for barn						
Dramaturgiske former.	1. Lukket dramatisk form.	2. Lukket fortellende form.	3. Lukket aktiviserende form.	4. Åpent installasjons- eller vandreteater konsept.	5. Åpen, inviterende, dialogisk form.	6. Åpen improviserende form.
Barn.	Stille, absorbert betraktning.	Deltakelse gjennom verbale tilbud.	Deltakelse gjennom speiling av sceniske handlinger.	Fysisk eller scenografisk interaksjon.	Dialogisk interaksjon.	Medskapende deltakelse.
	Innholdet spiller på barnets medskapende fantasi.	Barna blir spurt om råd eller hjelp fra scenen og bidrar med verbale innspill.	Barna blir bedt om å gjøre bevegelser eller lyder fra tilskuerplass.	Barna inviteres inn i det sceniske universet, og fyllet ut en forutbestemt fysisk eller romlig rolle.	Barna inviteres til dialogiske innspill eller fysisk deltakelse i det sceniske universet, under utøvernes tydelige ledelse.	Barna er romlig og kroppslig involvert i medskapende handlinger. Barnas lek-kompetanse blir aktivisert.
Utøvere.	Monologisk funksjon.	Utvelgende funksjon.	Instruerende funksjon.	Dirigerende funksjon.	Pedagogisk funksjon.	Lyttende og improviserende funksjon.
	Full kunstnerisk kontroll. Kan lytte og merke, men ikke reagere på barns innspill.	Selektivt lyttende. Dilemma omkring hva som skal følges opp og ikke.	Må inspirere og oppmuntre, men få dilemmaer.	Dilemma og uforutsigbarhet omkring hva som skal følges opp og ikke.	Leder og støtter barna i spillet. Dialogisk. Drama-pedagogisk kompetanse.	Fysisk improvisasjonskompetanse. Risikosone i forhold til kaoserfaringer. Drama-pedagogisk kompetanse.

Tabell 2.2 SceSams arbeidsmodell (Hovik & Nagel, 2017, s. 45).

Vedlegg 5: Resultatet av den kollektive tegningen.

